

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Sanja Golubičić

KOMPETENCIJE UČITELJA U KULTURI SUVREMENE ŠKOLE
DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2019

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

KOMPETENCIJE UČITELJA U KULTURI SUVREMENE ŠKOLE

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Pedagogija

Mentor: prof.dr.sc. Vesnica Mlinarević

Student: Sanja Golubičić

Matični broj: 2855

Modul: B

Osijek

lipanj, 2019

SAŽETAK

Prema Agenciji za znanost i visoko obrazovanje kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Razvoj tih kompetencija cilj je svakoga obrazovnog programa.

Europska komisija za unaprjeđivanje obrazovanja i stručnog usavršavanja navodi kako obrazovanje učitelja treba biti interdisciplinarno i multidisciplinarno, stoga bi učitelj trebao interdisciplinarno poznavati svoju struku, razumjeti razvojna obilježja učenika i stilove učenja. Učitelj treba biti vješt u poučavanju te razumjeti društveni i kulturni kontekst obrazovanja i škole, poznavati kulturu škole te pridonositi daljnjem razvijanju i kreiranju.

S ciljem istraživanja kompetencija učitelja u kulturi suvremene škole, provedeno je istraživanje o kompetencijama učitelja na uzorku od 54 učitelja razredne nastave iz različitih osnovnih škola iz Vukovarsko-srijemske i Osječko-baranjske županije, te učenicima 4. razreda osnovne škole iz ruralne sredine.

Rezultati su pokazali kako se ispitanici (učitelji) osjećaju pedagoški kompetentnim u svim područjima pedagoškog djelovanja, najviše u područjima organiziranja odgojno-obrazovnog procesa, utvrđivanja postignuća u školi i oblikovanju školskog ozračja, a najmanje u području izgradnje kurikuluma školskog podsustava. Pokazalo se da ne postoje razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja s obzirom na godine radnog staža. Utvrđeno je da se učitelji s više godina radnog staža (21 i više godina) osjećaju najkompetentnijim, a učitelji s najmanje godina staža (0-10 godina) najmanje kompetentnim. Također se pokazalo da ne postoji razlika u doživljaju pedagoških kompetencija učitelja urbane i ruralne sredine, s obzirom na stupanj obrazovanja i s obzirom na stupanj stručnog usavršavanja. Isto tako, utvrđeno je da ispitanici (učenici 4. razreda osnovne škole) doživljavaju svog učitelja pedagoški kompetentnim.

Ključne riječi: kompetencije, kultura škole, pedagoške kompetencije, suvremena škola, učitelji

SUMMARY

According to the “Agency for science and higher education” competences represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills and ethical values. The goal of every educational program is development of these competences.

The European Commission for the Improvement of Education and Professional Development states that teacher education should be interdisciplinary and multidisciplinary, therefore, the teacher should have interdisciplinary knowledge of his profession and he should understand the developmental characteristics of students and the styles of learning. The teacher should be highly skilled at teaching and understanding the social and cultural context of education and school as well as knowing the culture of the school and contributing to further development and creation.

In order to study the competences of teachers in contemporary school culture, a survey of teachers' competences was conducted on a sample of 54 teachers from different primary schools from Vukovarsko-srijemska and Osječko-baranjska county. The survey was also conducted among pupils of the 4th grade of elementary school from the rural environment.

The results showed that the respondents (teachers) feel pedagogically competent in all areas of pedagogical activity, mostly in the areas of organization of the educational process, in determining school achievements and in the design of school environments, and at least in the area of curriculum building of the school subsystem. There haven't been differences in the experience of teacher's pedagogical competence with respect to years of work experience. It was established that teachers with the highest number of years of service (21 and over) feel the most competent, and teachers with at least one (0-10 years) least competent qualifications. It has also been shown that there is no difference in the experience of the pedagogical competences of the urban and rural environment teachers, given the level of education and the degree of professional development. Likewise, it was established that respondents (4th grade pupils) experience their teacher as pedagogically competent.

Key words: competences, school culture, pedagogical competence, modern school, teachers

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. KULTURA SUVREMENE ŠKOLE	3
2.1. Temeljni tipovi školske kulture.....	4
3. UČITELJ PRIMARNOG OBRAZOVANJA	7
3.1. Povijest učiteljske profesije.....	11
3.2. Inicijalno obrazovanje učitelja primarnog obrazovanja	13
4. POJAM „KOMPETENCIJA“	15
4.1. Kompetencija na području edukacije	16
5. KOMPETENCIJE UČITELJA	18
5.1. Kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave	22
5.2. Kompetencije učitelja u području organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa ..	25
5.3. Kompetencije učitelja u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi.....	27
5.4. Kompetencije učitelja u području oblikovanja razrednog ozračja	29
5.5. Kompetencije učitelja u području odgojnoga partnerstva s roditeljima.....	30
6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	33
6.1. Cilj istraživanja	33
6.2. Hipoteze istraživanja.....	33
6.3. Uzorak istraživanja.....	34
6.4. Mjerni instrumenti.....	34
6.5. Tijek istraživanja	35
6.6. Priprema i metoda obrade podataka	35
6.7. Rezultati istraživanja	35
6.8. Interpretacija rezultata i rasprava	47
6.9. Testiranje hipoteza	57
7. ZAKLJUČAK	65
8. POPIS LITERATURE	68
9. PRILOZI	73

1. UVOD

Odgoj i obrazovanje najvažnije su ljudske djelatnosti. O njoj ovise sve druge ljudske djelatnosti i dostignuća na svim drugim područjima, pa dakle i stanje i razvoj gospodarstva, društveno pravnoga sustava, zdravstva, sudstva, znanosti, kulture i sporta (Đuranović, i sur., 2013, prema: Kalin, 2004).

Od obrazovanja se očekuje ostvarivanje triju osnovnih ciljeva: razvoj potencijala pojedinaca za „sretan“ i „plodan život“, razvoj društva-smanjivanje razlika i nejednakosti između pojedinaca i skupina te razvoj ekonomije osiguravanjem upotrebljivih vještina na tržištu rada koji odgovaraju potrebama biznisa i poslodavaca. (Babić, 2007, 25 prema Council of the European Union, 2001, 4).

Obrazovanje (Domović, 2007), osobito obvezno, odgovorno je za razvoj ključnih kompetencija koje su potrebne za kvalitetan život i koje omogućavaju svakom pojedincu snalaženje u kompleksnim životnim situacijama.

Učitelj je osoba koja treba posjedovati niz kompetencija jer radi s djecom i svojim radom utječe na njih, te se susreće s brojnim i različitim situacijama. Kompetencijom se smatra osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način (Mijatović, 2000).

Blažević (2014) smatra kako učitelji, između ostalih, trebaju posjedovati sljedeće kompetencije: pedagoške, psihološke, metodičke, komunikacijske, socijalne, informacijsko-komunikacijske, interkulturalne, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama.

Snaga učitelja leži u radoznalosti, otvorenosti duha, spremnosti priznavanja pogrešaka, stalnom željom za učenjem, razvojem kritičkog mišljenja i predviđanja promjena u cjeloživotnom učenju. (Mlinarević, 2002)

Najprihvaćenija je definicija prema Jurčiću (2012) koji kompetenciju učitelja definira kao „stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji) temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima.“

Tijekom svog obrazovnog razdoblja mogli smo svjedočiti različitim učiteljima, koji posjeduju različite vještine poučavanja, odgoja i postupanja, što može uvelike utjecati na razvoj i ponašanje njihovih učenika. Stoga su na izbor ove teme utjecali osobni afiniteti. Ovaj rad će istraživati kompetencije učitelja u kulturi suvremene škole.

Polazi se od pretpostavke da je zadaća nastave poduprijeti učenike u njihovim nastojanjima da što učinkovitije, dobro vođeni, stječu znanja i razvijaju sposobnosti i vrijednosti u osjećaju zadovoljstva nastavom – školom (Jurčić, 2012.).

2. KULTURA SUVREMENE ŠKOLE

Obrazovne organizacije su živi sistemi, organizacije koje same uče i koje se trajno unapređuju. Cilj obrazovanja za budućnost je u primjeni novih tehnologija i spoznaja, brzom razvoju društva koji očekuje građane proaktivne, inicijativne, odgovorne da primjenjuju znanja, stvaraju inovacije i promjene. (Vujičić, 2007, 161)

Suvremena škola, sa svojim kompetentnim nastavnicima, u središtu svoga bića ima učenika. Ide ususret njihovim individualnim potrebama, u svakom pogledu, od područja interesa do ritma rada, brzine, opsega i dubine nastavnih sadržaja, mogućnosti višestrukog i samostalnog ponavljanja, samokontroli, samoprocjeni i samodisciplini, što joj otvara široke mogućnosti inovacije. Postavlja očekivanja u skladu s mogućnostima, sposobnostima i interesima učenika te ih priprema za život u svijetu promjena, za svijet u kojem će živjeti poslije škole (Jurčić, 2014, prema: Klippert, 2001).

Suvremeni obrazovni zahtjevi proistječu iz potreba znanosti, otvorenog tržišta, visokih tehnologija i mobilnosti radne snage. Na razvoj obrazovnog sustava utječe i stalno stručno usavršavanje učitelja, odnosno zahtjevi i sadržaji njihova učenja i obrazovanja. Cilj je povećanje efikasnosti i kvalitete obrazovanja. (Klapan, Redžić, 2007, 464)

Suvremena škola prerasta iz ustanove za prenošenje znanja u odgojno-obrazovnu organizaciju u kojoj se to znanje stječe (proizvodi), i gdje učenik razvija svoje sposobnosti i formira ljudske vrijednost. Škola prerasta u odgojno-obrazovnu organizaciju u kojoj se osposobljava učenik da, spoznajući svijet, sudjeluje u njegovu mijenjanju. Prema tome, škola postaje organizacija odgoja i obrazovanja u najširem smislu te riječi. Ona omogućava cjelovit razvoj ličnosti (razvoj svih mogućnosti koje treba otkrivati), a ne samo pojedinih aspekata. Škola time ne ostvaruje samo zadatke svog vremena, društveno-povijesnog trenutka, već u isto vrijeme anticipira zadatke i obveze budućnosti. U ostvarivanju tih zadataka, pored ostalog, vrednuje se suvremenost i angažiranost škole. (Pivac, 1987, 68)

Položaj učitelja u suvremenoj školi, navodi Domović (2007), u procesu odgoja i obrazovanja, danas je temeljno drugačiji nego u ranijim razdobljima. Izazovi budućnosti pojedinca i društva (globalnog svijeta) ogledaju se u ustroju i kvaliteti današnje škole, sustava

odgoja i obrazovanja i izobrazbe učitelja koja je samo u jednom dijelu pratila promjene znanstvenih, teorijskih i konceptualnih osnova u smjeru demokratizacije školskih sustava i promijenjenog školskog ozračja. Također navodi da škola u suvremenom, postmodernom društvu nije samo statični, vanjski promatrač promjena nego njihov aktivni inicijator, nositelj i čimbenik, gdje viši nivo teorijskih znanja daje znatno šire mogućnosti učiteljima za izgrađivanje vlastitih modela praktičkog djelovanja.

Svaka škola (Markić, 2014) ima svoju specifičnu kulturu koju možemo definirati kao jedinstveni skup shvaćanja i vjerovanja subjekata škole o smislu i zadacima ustanove i o njihovoj vlastitoj ulozi u njoj. Kvaliteta same kulture škole, gledana kroz interakcije među pojedincima, njihovu povezanost, usmjerenost na ostvarivanje zajedničke vizije organizacije i slično, može biti, najšire gledano, okarakterizirana kao pozitivna i negativna.

Prema Markiću (2014), pozitivne karakteristike kulture škole ogledale bi se u optimizmu, zajedništvu, odgovornosti, vjeri u svrhovitost rada i djelovanja, učinkovitom korištenju resursima, interakciji, dijalogu te podržavanju i priznavanju napora, uspjeha i inovacija svih njezinih činitelja, dok bi negativnu određivao nizak stupanj povezanosti, pasivnost, pesimizam, frustriranost i fragmentiranost, negativan stav prema poučavanju i učenju, pogled na instituciju isključivo kroz njezine neuspjehe, zatim okrivljavanje i nedostatak zajedništva.

Škole s pozitivnom školskom kulturom, navode Brust Nemet i Velki (2016, prema Staničić, 2006), imaju nastavnike i ostale djelatnike koji su otvoreni i spremni aktivno mijenjati ustaljenu praksu i provoditi reforme. Nastavnici imaju osviješten zajednički cilj i vrsno poučavaju, dominiraju norme ponašanja kao što su kolegijalnost, profesionalni razvoj i predan rad, obredno se slave uspjesi učenika, inovacije nastavnika i roditeljski doprinosi te postoji obilje uspjeha, radosti i humora. Također, prema Levine i Lezotte (1990), naglašavaju produktivnu školsku klimu i kulturu kao karakteristiku iznimno učinkovitih škola koje odlikuje: okolina u kojoj vlada red; predanost osoblja jasno artikuliranom cilju usredotočenom na postignuće; orijentacija na rješavanje problema; kohezija, suradnja, konsenzus, komunikacija i kolegijalnost među osobljem; sudjelovanje osoblja u donošenju odluka; naglasak na priznavanju rada.

2.1. Temeljni tipovi školske kulture

Markić (2014, prema Hargreavesov, 1995) ističe sljedeća četiri temeljna tipa školske kulture: tradicionalističku s niskim stupnjem kohezije, a visokim kontrole, u kojoj prevladava formalizam, rutina i nepristupačnost; kolaboracionističku s niskim stupnjem kontrole, a visokim kohezije, u kojoj prevladava opuštena atmosfera i uzajamna briga; kontroliranu s visokim stupnjem kontrole i kohezije, u kojoj prevladava osjećaj zatvorenosti te anemičnu s niskim stupnjem kohezije i kontrole, u kojoj prevladava nesigurnost i osjećaj izoliranosti.

S druge strane, prema Stoll i Fink (2000), Markić (2014) navodi kako kultura škole može određivati školu kao: pokretnu i dinamičnu koja potiče napredak svih učenika, gdje se zajednički, motivirano i kompetentno radi na ostvarenju zajedničke vizije škole; kružuću školu koja ostavlja dojam učinkovitosti jer su učenici uspješni bez obzira na kvalitetu učitelja; lutajuću školu koja se ne prilagođava ili ne prilagođava dovoljno brzo promjenama na štetu učenika; napinjuću školu čija je glavna karakteristika neučinkovitost, nemotiviranost i nedostatak kompetencija, ali utrošak znatne energije u promjenu postojećeg stanja te, posljednje, utopljeničku školu koja je neučinkovita, izolacijska, nekompetentnih, demotiviranih i međusobno okrivljavajućih sudionika za čije je mijenjanje potrebno ulaganje napora stručnjaka iz više područja.

Brust Nemet i Velki (2016, prema Kardos, i sur., 2011) navode podjelu kultura škola s posebnim naglaskom na odnose nastavnika i na dužinu radnoga staža. Kulture škola dijele na: veteransko-orijentiranu u kojoj se novi nastavnici prilagođuju već ustaljenim normama koje su donijeli veterani, tj. stariji nastavnici koji uglavnom ne pomažu mladima zbog umora i nezainteresiranosti te su ustaljeni u svojem radu i ne prihvaćaju lako novine, ne teže cjeloživotnom usavršavanju, smatraju kako posjeduju dovoljno kompetencija za rad tijekom posljednjih godina svog radnog staža; novačko-orijentiranu školu u kojoj novi nastavnici određuju nove norme i općenito uvode novine u načine poučavanja, a njihova poletnost, svježina i snaga odražava se na kulturu i na ozračje škole; integrativno-poslovnu u kojoj novi učitelji dobivaju kontinuiranu potporu od starijih i iskusnijih učitelja te zajedno doživljavaju česte promjene i donose novine u školu.

Svaki navedeni tip škole pokazuje svoje prednosti i nedostatke na pet temeljnih područja očitovanja kulture škole. To su: područja pedagoške kulture, organizacijske kulture, specifične

školske kulture, kulture odnosa te didaktičke kulture škole (Markić, 2014, prema: Staničić, 2006).

3. UČITELJ PRIMARNOG OBRAZOVANJA

Prema Zakonu o osnovnom školstvu (2003) nastavni rad u osnovnoj školi obavljaju učitelji i stručni suradnici koji imaju odgovarajuću stručnu i pedagošku spremu i dužni su poduzimati mjere zaštite prava djeteta.

Strugar (1993.) spominje više definicija pojma učitelj. Naznačuje da je učitelj čovjek koji ima stručnu spremu da može obučavati, odnosno uzgajati. Ističe da pojam učitelj označava, u najširem smislu riječi, sve koji podučavaju unutar i izvan škole, profesionalno ili neprofesionalno, javno ili privatno. Navodi da učitelj obavlja vrlo važan i odgovoran zadatak u društvu. Učitelj u prvom redu odgaja i uči mladi naraštaj i sprema ga za vrijedan i koristan život.

Učiteljstvo se vidi navodi Babić (2007) kao „krucijalna“ djelatnost u „produkciji“ pretpostavljenih političkih i obrazovnih ciljeva: učinkovito osposobljavanje učenika – svih uključenih u formalno i neformalno obrazovanje za produktivno ponašanje u postojećim i budućim promjenjivim uvjetima života.

Biti djelotvoran nastavnik, prema Kyriacou (1995) znači znati čime i kako potaknuti učenike da uče. Uspješno poučavanje prvenstveno želi osmisliti nastavnu aktivnost za svakog učenika koja će uspjeti ostvariti onu vrstu učenja koju je nastavnik želio i predvidio.

Mlinarević (2002, prema Wood, 1995) navodi da je učitelj najvažniji čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja, a kvaliteta je u mijeni. Stvara se sustavno, strpljivo i mukotrpnim pedagoškim radom. Ona se gradi pomoću povjerenja, vjere u učenika i njegove mogućnosti, dvosmjernom komunikacijom, pozitivnim pedagoškim ozračjem, suradnjom i timskim radom. Kvalitetni se odnosi temelje na empatiji, slušanju, iskrenosti, učenju, vođenju, disciplini i odgovornosti, a ne na prisili i kaznama. Učitelj mora biti svjestan svoje uloge i odgovornosti za uspjeh učenika. Nameće mu se zadaća da, za razliku od prijašnjih društveno-povijesnih etapa svojega djelovanja, u suvremenom pedagoškom procesu utvrdi potrebe i mogućnosti pojedinca te da zna kako će im udovoljiti.

Cindrić (1999) ističe da je učitelj kreator, organizator i izvođač nastavnog procesa te je glavna i odgovorna osoba za postignuće rezultata učenika, a time i osnovni čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju.

„Učitelj pomaže učenicima u radu i potiče učenikov interes; dobrog je raspoloženja, ljubazan i pristupačan; prijateljski se odnosi prema učenicima; poštuje učenikovu ličnost, izbjegava sarkazam i pogrdne riječi; ugodnog je izgleda, opće privlačnosti, uravnotežen i dosljedan; pošten je, pravedan i nepristran; ima smisao za humor; širokih je interesa i entuzijast; povjerljiv je, privržen djeci i stavlja se u učenikov položaj, pokazuje zanimanje za učenike, razumije ih; prirodan je; pokazuje empatiju i vjeruje u učenikove sposobnosti; samokritičan je; vlada svojim osjećajima; održava demokratske odnose i dobar je suradnik.“ (Mlinarević, 2002, prema: Strugar, V., 1995).

Učiteljima se pripisuje „odlučujuća uloga u unapređivanju ljudskih potencijala i oblikovanja budućih generacija.“ (Babić, 2007, prema: European Commission, 2004a, 1)

Od učitelja se očekuje (Babić, 2007, prema: European Commission, 2004a, 2004b) da svi budu osposobljeni za učinkovit rad u ovim područjima: rad s informacijama, tehnologijom i znanjem; rad s ljudima – učenicima, odraslim učenicima, kolegama i drugim partnerima u obrazovanju; rad u društvu i s društvom – na lokalnoj, regionalnoj, europskoj razini i širim globalnim razinama.

Prema Kyriacou (1995.) temeljna nastavna umijeća koja pridonose uspješnoj nastavi mogu se sažeti i opisati i ovako:

1. Planiranje i priprema: umijeća potrebna za odabir predviđenih pedagoških ciljeva i rezultata i načina kako ih najlakše postići.
2. Izvedba nastavnog sata: umijeća potrebna za uspješno uključivanje učenika u učenje, osobito u odnosu na kakvoću pouke.
3. Vođenje i tijek nastavnog sata: umijeća potrebna za organizaciju aktivnosti za vrijeme nastave kojima se održava učenikova pozornost, zanimanje i sudjelovanje.
4. Razredni ugođaj: umijeća potrebna da bi se razvili i održali motivacija i pozitivni učenički odnos prema nastavi.
5. Disciplina: umijeća potrebna da se održi red te da se riješe problemi učeničkog neposluha.
6. Ocjenjivanje učeničkog napretka: umijeća potrebna da se ocijeni učenički napredak, a koja uključuju formativno (pomaže učenikovom razvitku) i sumativno (evidentira postignuća) ocjenjivanje.

7. Osvrt i prosudba vlastitog rada: umijeća potrebna da se prosuđuje o vlastitoj nastavi kako bi se poboljšala.

Između tih sedam kategorija postoji interakcija, tako da umijeća iz jednog područja istodobno pridonose drugima.

Kyriacou (1995, prema Perrott, 1982) u svojoj raščlambi toga kako se stječu i poboljšavaju nastavna umijeća spominje tri faze. Prva je kognitivna, u kojoj se mora shvatiti, promatranjem i proučavanjem, što je umijeće, uočiti sastavnice umijeća i njihov slijed, spoznati svrhu umijeća i znati kako će ona poboljšati vašu nastavu. Drugu fazu ona naziva praksom, najčešće razrednom, ali ponekad u kontrolnim uvjetima dijelom izobrazbe kojom se uvježbava određeno umijeće. Treća je faza povratnih informacija koja omogućuje nastavniku da poboljša određeno umijeće tako da se prosudi o njegovoj razmjernoj uspješnosti. Perrott smatra taj trofazni proces ciklusom u kojem se treća faza spaja s prvom fazom kao do trajnog usavršavanja umijeća.

Cindrić (1995, prema Matičević, 1991) navodi kako bi učitelj trebao imati sljedeće osobine koje bi zadovoljile pedagoško zvanje:

- odgojiteljski eros, odnosno dar i milost prirode, duboku ljubav za čovjeka,
- visoke moralne osobine, dobro strukovno, pedagoško i opće obrazovanje te svijest o potrebi stalnog usavršavanja,
- potpuna osobna (unutarnja) izgrađenost, čovječnost – osobna filozofijska usmjerenost,
- potreba za dotjerivanjem „didaktičkog dara“ – primjeren metodički rad u nastavi,
- duh kolegijalnosti – zajednica s odgojenikom i zajednica sa širim školskim životom – „socijalni smisao“ – otvorenost, ljubaznost, susretljivost, uglađenost,
- stvaralaštvo – osjeća umjetnički karakter svoga rada,
- vedrina, dobronamjernost, srdačnost i humor,
- sloboda od stega svakodnevnice i prolazne sadašnjice.

Prema Razdevšek-Pučko (2005.) današnji učitelj gubi neke tradicionalne uloge (npr. gotovo jedini izvor informacija), te se prilagođava novim okolnostima (mentorska uloga, organizacija situacija u kojima se uči, intenzivnije uključivanje učenika) i prihvaća neke nove uloge (uključivanje novih tehnologija u nastavu). Današnji učitelj bi prije svega trebao biti inicijator promjena, trebao bi poticati na učenje te brinuti za svoj osobni i profesionalni razvoj.

Uloga i zadaća suvremenog učitelja (Previšić, 1999) vrlo je zahtjevna. Složena je, s jedne strane, prirodom same profesije, a s druge, vanjskim utjecajima koji je ograničavaju i nerijetko sputavaju. Previšić navodi i tradicionalno shvaćanje učitelja – kao prijenosnika znanja; kao pedagoškog djelatnika koji uči, formira, disciplinira; kao kipara koji modelira, ili vrtlara koji uzgaja – prenosi se na medijativnu ulogu pomagača i posrednika individualnog izrastanja u socio-kurikularnom okruženju.

Istraživanja motivacije za odabir učiteljskoga poziva do početka su ovoga desetljeća isticala tri glavne kategorije motiva: altruistične razloge poput rada s djecom i pomoći djeci da uspiju, te želje da se pridonese dobrobiti društva; intrinzične razloge kao što su interes za prenošenjem specifičnog znanja i ekstrinzične razloge koji nisu vezani uz samo poučavanje, poput dugih praznika, plaće ili društvenog statusa (Mareš, i sur., 2011, prema: Bookhart i Freeman, 1992; Kyriacou i Coulthard, 2000)

Kyriacou (1995.) smatra da ono što poučavanje čini tako izazovnim poslom je svijest o tome da valja neposredno usavršavati nastavna umijeća i poboljšavati svoju nastavu kako bi se odgovorilo novim zahtjevima.

Vujičić (2007) navodi da vizija cjeloživotnog učenja i neprestanog profesionalnog razvoja zahtjeva učitelja koji će znati kritički razmišljati, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji zna potražiti ili osigurati preduvjete za razvoj svakog pojedinog učenika te koji zna poticati i podržavati učenike u procesu učenja. Također, za uspješno preuzimanje svih tih novih uloga, učitelj mora biti otvoren i spreman za promjene te motiviran za cjeloživotno učenje i neprestani profesionalni razvoj. O učitelju, smatra Vujičić, razmišljamo kao o inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči.

„Postoji li uopće neko iskustvo koje dijele svi koji se bave unapređivanjem obrazovanja i školstva, tada je to uvid da realnost u školama, razredima i zbornica presudno oblikuju nastavnici koji tamo rade.“ (Vujičić, 2007, prema: Prange, 2005, 50)

Učitelji sve jasnije uviđaju da njihov profesionalni identitet nije unaprijed određen samo implementacijom kurikulumu, planova i programa, već djeluju u skladu s profesionalnim identitetom stručnjaka odgojno-obrazovne prakse, koji radi na sebi, stječe potrebna znanja i

vještine, a novostečeno znanje integrira s postojećim i primjenjuje ga u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu (Glasser, 1994) te time školu postupno pretvara u „organizaciju koja uči“ (Blažević, 2015, prema: Slunjski i sur., 2006; Senge, 2003) i otvara prostor i poticaj za nova promišljanja i „nastavljanje profesionalnog razvoja stručnjaka u nama“ (Blažević, 2015, prema: Dadds, 2001).

Glasser (1993, 36) smatra da je potrebno čvrsto prijateljstvo između nastavnika i učenika, te učenika, nastavnika i upravnog osoblja škole, treba vladati povjerenje kako bi svi imali dobrobiti i kako bi se ostvario kvalitetan rad (i kvalitetan život kao njegova posljedica).

Kyriacou (1995.) objašnjava da je najbolje razvoj nastavnih umijeća shvatiti kao neprekidni proces, ali čiji se intenzitet mijenja ovisno o situaciji i kontekstu. Kako bi poučavanje zadržalo britkost, svježinu i oštrinu – obilježja dobrog poučavanja – ne smije se dopustiti da nastavna umijeća skupljaju prašinu.

Profesionalni razvoj je pravo svakog učitelja ponaosob i za sve koji rade u školi. To je također „pravo djece da imaju kompetentne učitelje“ (Vujičić, 2007, prema: Rinaldi, 2006, 133).

3.1. Povijest učiteljske profesije

Domović (2011, prema Hargreaves, 2000) navodi kako je prva polovica 20. stoljeća vrijeme razvoja i omasovljenja javnog obrazovanja. Temeljna je metoda poučavanja u to vrijeme bilo predavanje popraćeno bilježenjem učenika, pitanjima i odgovorima te tzv. tihim radom učenika na mjestu. Tradicionalno, predavačka, frontalna nastava omogućava učiteljima da rade s velikim grupama učenika, malo resursa i s učenicima s upitnom motivacijom da zadovolje četiri osnovna zahtjeva u razredu – održavanje pažnje, razumijevanje sadržaja, pozitivnu motivaciju, postizanje nekog stupnja ovladavanja znanjem i vještinama. Komunikacija u razredu teče tako da pojedini odabrani učenici nastupaju kao zastupnici cijelog razreda, u kojem učitelj definira što će se ispitivati i učenici odgovaraju. Učitelj procjenjuje točnost, kvalitetu i adekvatnost učeničkih odgovora, ali ne i obrnuto. Podizanje ruku kao uzorak učeničkog sudjelovanja učitelj pažljivo orkestrira, potiče se natjecanje među učenicima, stvara se privid uključenosti u proces ostvarivanja unaprijed zadanog. Na taj se način izbjegavaju izgredi zbog dosade i nepažnje koja

bi se mogla dogoditi ako se samo predaje. Nastave se uglavnom shvaćala kao transmisija sadržaja. S takvom strukturom nastavnog sata učitelji nisu orijentirani na potrebe učenika, nego pokušavaju tretirati cijeli razred kao „kolektivnog učenika“ (Domović, 2011, prema: Bromme, 1987, Hargreaves, 2000). Najveća briga učitelja, navodi Domović, nije iskustvo učenja za pojedinog učenika nego nesmetano odvijanje sata koje vodi unaprijed definiranom zaključku i odražavanju discipline. U središtu tradicionalnog poučavanja u tom razdoblju jesu održavanje reda i kontrola. Tradicionalno poučavanje veže se uz prvih šest desetljeća dvadesetog stoljeća.

Nakon šezdesetih godina status i ugled učitelja se bitno promijenio u odnosu na prethodno razdoblje. U mnogim zemljama uvode kurikularne promjene i novu obrazovnu filozofiju, tzv. pristup usmjeren na učenika. U međuvremenu, uz dobre društvene okolnosti, metode poučavanja više nisu bile jedinstvene i načini poučavanja su se počeli propitivati. Od 1960-ih nadalje počinje konfrontacija između pristupa usmjerenog na dijete i pristupa usmjerenog na predmet, otvorenih i zatvorenih razreda, tradicionalnih i progresivnih metoda. Pojavljuju se brojne eksperimentalne i alternativne škole. To je vrijeme velikog zamaha i razvoja trajnog usavršavanja učitelja, iako s malo uspjeha zbog načina na koji je bilo organizirano. Događalo se izvan škola, bilo je organizirano od stručnjaka, a sudjelovali su samo pojedini učitelji koji ono što su naučili, nisu mogli integrirati u svoju svakodnevnu praksu jer nisu imali podršku škole u cjelini. U to su vrijeme učitelji surađivali u vezi s materijalima, disciplinom i problemima pojedinih učenika a ne u vezi s ciljevima kurikula, ponašanjima nastavnika ili načinima poučavanja i učenja. (Domović, 2011, 19)

Od sredine pa do kraja 80-ih godina, učitelji su morali poučavati na načine na koje nisi bili poučavani. U razdoblju rastuće nesigurnosti, nastavne metode nisu mogle biti samo jednostavno dijeljenje na tradicionalne i one usmjerene na dijete. Stoga su se mnogi učitelji okrenuli jedni drugima i međusobno tražili podršku. Učitelji su se počeli dogovarati, zajednički planirati, razvijati nastavna sredstva te prakticirati i druge oblike zajedničkog rada, to jest razvijali su sudjelujuću školsku kulturu. Škole postaju „zajednice koje uče“. Suradnička kultura ima pozitivan utjecaj na nastavnikov osjećaj učinkovitosti, preuzimanje rizika, predanost stalnom usavršavanju, uvođenje novih strategija poučavanja. Profesionalno usavršavanje je također mnogo efikasnije kada je dio rada u školi, kada uključuje podršku ravnatelja i kada se oslanja na

zajedničke diskusije i akcije. U tom razdoblju, usavršavanje učitelja više se temeljilo na potrebama škole i interdisciplinarnoj suradnji. (Domović, 2011, 22)

U današnje se vrijeme učitelji suočavaju s većom kontrolom izvana, što vodi gubitku autonomije u donošenju odluka u radu u razredu i školi. Sve češći su centralizirano propisani kurikulumi, vanjska testiranja i vrednovanja, iscrpni standardi, nadzor nad školama, sustav napredovanja učitelja po točno određenim propisima, itd. Sveopća centralizacija implicira pomak od poučavanja orijentiranog na dijete k poučavanju orijentiranom na kurikulum. Učitelji danas rade u uvjetima koje karakterizira povećani interes i javna kontrola te razvoj sofisticiranih tehnika kojima se utvrđuje postignuće učenika. Njihove zadaće se multipliciraju, potrebe učenika i zajednice se mijenjaju. Drugim riječima, učiteljska profesija se mora prilagoditi novim izazovima. Iako su ekspertnost i autonomija i dalje temeljne karakteristike na kojima počiva profesionalizam, u novije vrijeme naglašava se važnost altruizma kao važnog obilježja učiteljske profesije. (Domović, 2011, 24)

Danas se od učitelja očekuje solidno opće i stručno obrazovanje, kvalitetna profesionalna priprema, pedagoške, komunikacijske i socijalne kompetencije, kreativnost, inovativnost i poduzetničke aktivnosti. (Mlinarević, Borić, 2007)

3.2. Inicijalno obrazovanje učitelja primarnog obrazovanja

Od 2005. godine bući učitelji za niže razrede osnovne škole (1.-4. razred) školuju se na sveučilišnim institucijama, odnosno fakultetima. Školovanje im traje pet godina (10 semestara, 300 ETCS bodova), a završetkom studija stječe se naziv magistra primarnog obrazovanja. Drugim riječima, razredni se učitelji školuju prema tzv. integriranom modelu u kojem su preddiplomski i diplomski studij povezani u jedinstvenu cjelinu. Ovaj je model izabran zbog kompleksnosti zahtjeva učiteljske profesije u prva četiri razreda školovanja u kojima jedan učitelj istu skupinu učenika poučava svim predmetima u sve četiri godine. To podrazumijeva da buduće učitelje treba osposobiti u poznavanju predmeta (sadržaja) koje će poučavati, metodikama tih predmeta te znanjima i vještinama koje odgovaraju razvojnim potrebama i karakteristikama učenika u dobi od 6 do 10 godina. Zajednički je stav sveučilišta na kojima se obrazuju razredni učitelji da primijenjeni simultani model, koji traje pet godina, najbolje

odgovara stjecanju potrebnih kompetencija. (Domović, Gehrmann, Knežević, Oreški, Petrović, Šimović, 2013, 132)

4. ODREĐENJA „KOMPETENCIJA“

Pojam kompetencija javlja se u mnogim znanostima, a najčešće u ekonomskim, psihologijskim i u pedagojskim suvremenim reformama obrazovanja. Pojmovno značenje kompetencija pronalazi se u različitim perspektivama te se tumači na različite načine. Riječ kompetencija izvorno je latinska riječ (lat. *competentia*) i znači mjerodavnost; sposobnost (ili: pozvanost) suca za suđenje ili ocjenjivanje. Dakle, prema izvornom značenju biti kompetentan znači posjedovati određenu sposobnost procjenjivanja i vrednovanja. (Brust Nemet, 2013)

U hrvatskoj pedagoškoj literaturi pojam kompetencija definiran je kao osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način (Mijatović, 2000).

Anić u Velikom rječniku hrvatskoga jezika (2003, 596) definira kompetenciju kao priznatu stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže.

Previšić (2013) kompetenciju i kompetentnost definira kao svojstvo onoga koji ih posjeduje i raspolaže njima kao sposobnostima. Određene sposobnosti kao pojedinačna posjedovanja znanja, vještina i naučenosti zasebnih komunikacija čine učitelja stručnima i stručnjacima, tj. kompetentnim osobama u mjerljivim razinama mogućnosti djelovanja u određenim područjima čovjekova života.

Jurčić (2012) objašnjava kompetenciju kao sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaće.

Kompetencija (Babić, 2007, prema: European Commission, 2004 c, 3) je definirana kao sklop „vještina, znanja, sposobnosti i stavova“, a ključne kompetencije kao „paket prenosivih (transfernih), multifunkcionalnih znanja, vještina i stavova zaposlivosti.“ (Babić, 2007, prema: European Commission, 2004c, 6)

Babić (2007) smatra da je jedan od suvremenijih pristupa određenju i tumačenju kompetencije konstruktivistički pristup. Konstruktivistički odgovor na pitanje što je kompetencija podrazumijeva postojanje brojnih odgovora, ovisno o „ljudima koji su uključeni“, o postavljenim ciljevima i kontekstu u kojemu će se kompetencija rabiti (Babić, 2007 prema Stof i sur., 2002, 28).

Ključne kompetencije (Babić, 2007) tumače se kao preduvjet za primjerena osobna postignuća u životu, radu i kasnijem učenju. U skladu s navedenim određenjem kompetencije i ključnih kompetencija identificirano je i definirano osam područja ključnih kompetencija: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička pismenost i temeljne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učenje, načini učenja, interpersonalne i građanske kompetencije, poduzetništvo, kulturna ekspresija. Svako od navedenih područja ključnih kompetencija sastoji se od znanja, vještina i stavova primjerenih kontekstu.

4.1. Kompetencija na području edukacije

Rasprave o kompetenciji na području edukacije i edukacijske politike odnose se na (nacionalnim i internacionalnim razinama) definiranje i redefiniranje kompetencija, na identifikaciju i selekciju ključnih/temeljnih kompetencija primjerenih učenju na svim razinama, na njihovu integraciju u ciljeve kurikuluma i standarde te na vrednovanje ključnih kompetencija kao ishoda putem primjerenih pokazatelja (Babić, 2007, 27).

Svrha obrazovanja indeksirana je ključnim terminima „učenje“ i „kompetencije“ te srodnima kao što su „prenosive vještine“ i „ključne vještine“. Iza vrijednosne uporabe pojma (termina) učenja stoji shvaćanje da je ono svojevrsan proces neovisan o sadržaju i kontekstu. U skladu s tim, kompetencija se vidi kao individualan „posjed“ u smislu pretpostavke „kompetentne“ odnosno uspješne „izvedbe“. (Babić, 2007, 26, prema Holmes, 2001, 1)

Ćatić (2012, prema, Perrenoud (1997) predlaže sljedeću definiciju: Kompetencija je sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim zadanim situacijama koja je temeljena na znanju, ali nije znanjem ograničena. U svojem znanstvenom propitivanju teme kompetencija učitelja u suvremenoj školi Razdevšek-Pučko (2005) upravo Perrenoudovu definiciju smatra prikladnom za definiranje učiteljskih kompetencija te navodi argument kako je takvo poimanje dovoljno široko i stoga primjereno za opisivanje zahtjeva koje pred učitelje postavlja suvremena škola.

Brust Nemet (2013) navodi prema Palekčiču (2005) kompetencije učitelja: sadržajno-predmetne kompetencije, dijagnostičke kompetencije, didaktičke kompetencije, kompetencije u vođenju razreda i empirijsko istraživanje učinkovitosti.

5. KOMPETENCIJE UČITELJA

U recentnoj znanstvenoj literaturi postoje brojne, različite definicije kompetencije, kompetentnosti a, povezano s tim, i različita shvaćanja pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Kompetencija, kompetentnost, kao pojam u izgradnji, podrazumijeva stupnjeve u aktivnosti – objektivne, na koje utječu zadaci i uvjeti, te subjektivne na koje utječu spoznaje i iskustvo (Jurčić, 2012, prema: Minet, 1994.).

Sintezom bitnijih dijelova iz definicija može se zaključiti da je kompetencija učitelja stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji), temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima (Jurčić, 2012, 15).

Posao učitelja¹, navodi Jurčić (2012), je doista zahtjevan i odgovoran pa je razumljivo da su mu potrebne višebrojne kompetencije koje se razvijaju u početnoj izobrazbi i dalje profesionalnim usavršavanjem temeljenim na načelima cjeloživotnog obrazovanja koje obuhvaća formalno i neformalno učenje.

U kompetencijama učitelja (Jurčić, 2012), koje se očituju u punom poimanju kurikuluma nastave, organizaciji i vođenju nastave, oblikovanju razrednoga ozračja, utvrđivanju učenikova postignuća u školi te u modelu odgojnoga partnerstva s roditeljima, naglašeni su njegovo znanje (kapacitet za spoznaju i razumijevanje poziva), sposobnosti (nastavno umijeće, kreativnost, inovativnost, iskustvo, skriveni talenti) i vrijednosti (zrela osobnost, motivacija, interesi te pozitivni rezultati i zadovoljstvo na osobnom i profesionalnom planu).

Jurčić (2012) navodi da je primarni zadatak učitelja da stečena znanja – ona koja je stekao tijekom školovanja, a kasnije i ona koja razvija tijekom usavršavanja – praktično primijeni u odgojno-obrazovnom radu u školi. Tako učitelj razvija vlastitu sposobnost, koju očituje u praktičnoj primjeni teorije i koncepcija pedagoške znanosti te razvija sposobnost koju očituje u izgradnji kurikulumu, didaktičko-metodičkom organiziranju i vođenju nastavnog sata (zanimljivog, atraktivnoga, dinamičkoga nastavnog sata) te u poduzetim mjerama za unutarnju diferencijaciju, motiviranje učenika u suradničkom učenju, analiziranje i vrednovanje odgojnog-

¹ Pod pojmom *učitelj* u ovom se kontekstu podrazumijevaju odgojno-obrazovni djelatnici (učitelji, nastavnici, profesori) oba roda koji rade u osnovnoj ili srednjoj školi.

obrazovnog rada, uvođenju inovacija, uporabi tehnike, tehnologije i elektronike u funkciji razvoja odgojnog-obrazovnog procesa.

Razmatrajući pitanje pedagoške kompetentnosti (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008, prema: Mijatović, 2000, 158) naglašava kako je pedagoška kompetentnost „profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“. Dakle, ono što taj autor ističe je shvaćanje kompetencije i kao procesa koji se stalno mijenja, nadograđuje i usavršava ovisno o nizu „unutarnjih“ (samoprocjena) i „izvanjskih“ (povratne informacije iz okruženja, nove potrebe i zadaće i sl.) čimbenika.

Od pedagoški kompetentnog učitelja (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008) očekuje se da svoje stručno znanje, vještine i sposobnosti stavi u funkciju svog pedagoškog djelovanja, ali i da svojim osobinama ličnosti kao što su emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost itd. bude pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima te da tako bude autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti.

Prema Ljubetić, Kostović-Vranješ (2008) jedna od osnovnih odlika kompetentnog učitelja jest njegova sposobnost za građenje i unaprjeđivanje kvalitetnih odnosa sa svim čimbenicima odgojno–obrazovnog procesa (djeca, roditelji, kolege, ostali) te stvaranje uvjeta za kvalitetne interakcije na svim razinama (učenik–učenik, učenik–odrasli, odrasli međusobno). Ako je taj odnos zadovoljavajući i kvalitetan, osigurava dobro osjećanje (zadovoljstvo) svim čimbenicima u procesu te im pruža osjećaj prihvaćenosti i sigurnosti, ali i uspješnosti u procesu zajedničkoga učenja i napredovanja.

Previšić (2013) pod pedagoškom kompetencijom, među ostalima, podrazumijeva profesionalnu i socijalnu komunikaciju kao nužnu sastavnicu u razvoju čovjekovih predispozicija s obzirom na načine postupanja tijekom određenoga čina.

Brust Nemet (2015) navodi kako pedagoške kompetencije, kao jedne od ključnih kompetencija nastavnika, uz znanja i vještine, sadrže i osobine ličnosti neophodne za kritičko promišljanje o sebi i svojoj odgojnoj i obrazovnoj praksi, omogućavaju promjene i unaprjeđivanja nastavnikovih ponašanja i oblikovanje poticajne kulture škole. Jedino pedagoški kompetentan

nastavnik s pedagoškim taktom može biti uspješan organizator, voditelj, usmjerivač, medijator, socijalni integrator i refleksivni praktičar koji može odgovoriti izazovima koji su postavljeni u suvremenoj školi, ali i cjeloživotno se usavršavati i nadograđivati svoju kompetentnost. Socijalne, emocionalne i pedagoške su kompetencije nastavnika iznimno važne u kurikulumu kulture suvremene škole jer samo kompetentan nastavnik, s posebnim naglaskom na nastavnikove kompetencije, može raditi s učenicima, suradnicima i ostalim partnerima u odgoju i obrazovanju, informacijama, tehnologijom i znanjem te u društvu i s društvom na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i široj globalnoj razini. Navodi i kako se pod pedagoškom kompetencijom, među ostalima, podrazumijevaju profesionalna i socijalna komunikacija.

Pedagošku kompetenciju učitelja (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008) nužno je shvaćati kao trajan proces od pedagoške nekompetencije do pedagoške kompetencije koja stalno podliježe „provjeri“ odnosno (samo)procjeni ili refleksiji koju pojedinac stalno čini u interakciji s kolegama, učenicima, roditeljima, ostalima.

Jurčić (2012) navodi da se pri pojašnjenju pojma kompetencija učitelja javlja teškoća jer se ne može tumačiti niti shvaćati jednoznačno te zahtijeva složene i diferencirane razine u rasponu od teorije do prakse posebice s obzirom na specifičnu narav konteksta koji označuje: izgradnju kurikuluma nastave, organizaciju i vođenje odgojnog-obrazovnog procesa, oblikovanje razrednog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi ili izgradnju modela odgojnoga partnerstva roditelja i škole.

Razmatrajući učiteljske kompetencije, Blažević (2015) navodi da je vidljiva njihova složenost jer se kreću od uloge živog modela i uzora svojim učenicima do uloge voditelja, partnera i posrednika, što nalaže permanentno učenje i usavršavanje odnosno kontinuiranost u procesu osobnog i profesionalnog razvoja potrebnih kompetencija u području učiteljskog poziva i kurikuluma.

Prema Jurčiću (2014) pedagošku kompetenciju nastavnika moguće je svrstati u osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema.

Suvremena škola (model škole kreativno-inovativne naravi) postavlja učitelju nove zadaće – zahtijeva njegovu kompetentnost u nuđenju suvremene razine odgoja i obrazovanja učenicima s

kojima radi – razine na kojoj se odgoj razumije kao proces svjesnoga formiranja učenikove osobnosti s njegovim individualnim, socijalnim i razvojnim posebnostima, duhovnim potrebama, obiteljskim i društvenim dužnostima i razine gdje se obrazovanje učenika razumije kao tijek spoznajne djelatnosti, odnosno usvajanje znanja, izgradnja sposobnosti, općih i posebnih kompetencija (Jurčić, 2012, prema: Previšić, 2007).

Kompetencije koje se očekuju od nastavnika Razdevšek-Pučko (2005) dijeli u pet skupina: osposobljenost za nove načine rada u razredu, osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda, osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja učenika, razvijanje vlastite profesionalnosti te primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Buljubašić-Kuzmanović (2007) prema May (2002) razlikuje teorijske, stručne i didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika. Teorijske se pretežno stječu na sveučilištima i seminarima stručnog usavršavanja, a stručno zvanje, koje još nazivamo i profesionalno, akciono ili praktično, nastaje praktičnim radom na licu mjesta, pri pripremi i vrednovanju nastave te razmjeni iskustava sa sustručnjacima. Didaktičko-metodičke kompetencije stječu se tijekom poučavanja, učenja, samoučenja i podrazumijeva čitav niz daljnjih uvjeta vezanih za načine učenja i nastavu.

Blažević (2014) smatra kako učitelji, između ostalih, trebaju posjedovati sljedeće kompetencije: pedagoške, psihološke, metodičke, komunikacijske, socijalne, informacijsko-komunikacijske, interkulturalne, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama.

Brust Nemet (2016) navodi kako su kompetentni učitelji oni koji čine razliku u našem odgojno-obrazovnom sustavu, to jest njihova osobna profesionalnost i odgovorno usmjeravanje vlastitog razvoja u procesu cjeloživotnog učenja zahtijeva kontinuiran rad na sebi u području učiteljevog integriteta, planiranja, vođenja, suradništva, pomaganja, koordiniranja, dijagnosticiranja, djelovanja, vrednovanja i evaluiranja.

Prema Jurčiću (2012) kompetentno djelovanje učitelja se očituje u pet područja:

1. kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave;
2. kompetencije učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa;
3. kompetencije učitelja u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi;
4. kompetencije učitelja u području oblikovanja razrednog ozračja te

5. kompetencije učitelja u području odgojnog partnerstva s roditeljima.

Navodi da ta područja kompetentnosti učitelja ne postoje samostalno i odvojeno jedna od drugih nego su međusobno povezana i jedno uvjetuje i dopunjuje drugo tijekom planiranja, organiziranja, vođenja, kontrole i vrednovanja odgojno-obrazovne djelatnosti s učenicima i suradnje s roditeljima.

5.1. Kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave

Naziv kurikulum² javlja se u pedagogiji na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće u izvornome značenju „redosljed učenja gradiva po godištim“. Takvo je značenje uvjetovalo dugotrajno poistovjećivanje kurikuluma s nastavnim planom i programom. Iako nema razloga, to se i danas čini (nastavni plan i program je dio kurikulumu). (Jurčić, 2012)

Izvorni je kurikulum doživio višestruka bogaćenja, pogotovo postavljanjem (taksonomije) ciljeva, načina postizanja krajnjih ishoda, njegova utemeljenja i provođenja te praćenja krajnjih rezultata. Pojam kurikulum se 30-ih godina prošlog stoljeća proširuje na ukupnu funkciju škole, odnosno na djelovanje svih činitelja školske socijalizacije. (Jurčić, 2012, 26)

U pedagogiji je kurikulum konsenzus koji određuje elementarne standarde i slijed kojima se objektivno može dosegnuti zacrtani cilj te zadaci odgoja i obrazovanja, ali koji pritom ne sputava one koji su u bilo čemu sporiji ili brži (Jurčić, 2012, prema: Previšić, 2007: 16).

Jurčić (2012) navodi kako učitelj svoju kompetentnost u području metodologije izgradnje kurikulumu nastave očituje na sljedećim razinama:

- pojmovno određenje kurikulumu (što je kurikulum i što treba biti prema spoznajama teorije kurikulumu);
- razumijevanje uloga Nacionalnog okvirnog kurikulumu (kao razine službenog teksta kurikulumu) i školskog kurikulumu (kao razine ustanove koja kurikulum prihvaća, prerađuje i prilagođuje svom kontekstu) u metodologiji izgradnje kurikulumu nastave;

² U skladu s normom hrvatskoga jezika pojam *curriculum* (engleska riječ koja potječe iz latinskoga jezika) glasovno i slovno oblikujemo kao **kurikulum**.

- shvaćanje školskog kurikulumu i njegovih podsustava u održavanju ukupnosti dinamike i djelovanja škole u područjima rukovođenja, učinkovitosti te školskog ozračja;
- metodologija izgradnje kurikulumu nastave, temeljene na „kurikularnom krugu“ koji odgoj i obrazovanje cjelovito zahvaća tako da definira: ciljeve učenje (odgojnost i obrazovanost); didaktičke zadatke (odgojni, obrazovni i funkcionalni); sadržaje učenja (značajne za ostvarenje ciljeva i zadataka); situacije i strategije (odgovarajuća korelacija didaktičkih metoda i kombinacija socijalnih oblika rada te didaktički sustavi nastave s obzirom na ciljeve i sadržaj poučavanja i učenja); didaktička sredstva, didaktička načela te vrednovanje i samovrednovanje (mjerenje postignuća učenika i učitelja u procesu poučavanja i učenja);
- povezanost kurikulumu nastave s nekim podsustavima školskog kurikulumu;
- razumijevanje sličnosti i razlika između didaktike i kurikulumu (didaktika i kurikulum imaju slične teme, ali se razlikuju u načinima kako postavljaju i rješavaju zajednička pitanja).

Prema Buljubašić-Kuzmanović (2007) kurikularne kompetencije nastavnika su sposobnost spoznaje uzajamne povezanosti odluka o ciljevima, sadržajima, metodama i organizaciji rada, tj. sposobnost postavljanja prioriteta i donošenja odluka.

Stavljanje akcenta na ulogu učitelja kao kreatora kurikulumu pokazalo se kao kompleksan zadatak koji od učitelja zahtijeva ne samo nova dodatna znanja i vještine vezane za razvoj kurikulumu, komunikacijske vještine i vještine timskog rada (Baranović i sur., 2015, prema: Handelzaltz, 2009), nego i njihovo dodatno radno opterećenje koje treba uskladiti s nastavnim obvezama i školskim aktivnostima. Osposobljenost učitelja i osiguranje potrebnog radnog vremena za kreiranje kurikulumu izazovi su s kojima se danas suočavaju škole i kurikulumske politike većini zemalja. (Baranović i sur., 2015, 20)

Značajniji zaokret k novom modelu nacionalnog kurikulumu orijentiranom na ishode učenja i razvoj učeničkih kompetencija učinjen je donošenjem Strategije za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikulumu 2007. godine. Tijekom 2008. godine donesen je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi kojim je stvorena normativna osnova za izradu novog nacionalnog kurikulumu prema spomenutoj Strategiji. U 2011. na osnovu Strategije za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikulumu i Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi

donesen je Nacionalni okvirni kurikulum (NOK). Nacionalni okvirni kurikulum je predstavljao temeljni kurikulumski dokument, odnosno okvir za izradu ostalih kurikulumskih dokumenata kao što su predmetni kurikulumi, udžbenici, programi stručnog osposobljavanja učitelja za izradu i provođenje kurikuluma te ispitni dokumenti za evaluaciju ishoda učenja. Izradom Nacionalnog okvirnog kurikuluma također se, pored kompetencija učenika, nastojalo osigurati koherenciju nastavnih predmeta i koherenciju svih kurikulumskih komponenti čiji nedostatak je predstavljao jednu od glavnih slabosti obrazovanja temeljenog na nastavnim planovima i programima (Baranović i sur., 2013).

Jurčić (2012) navodi kako je temeljno njegovo obilježje prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjega usmjerenog na sadržaj.

U odredbama Nacionalnog okvirnog kurikuluma kojima se definira školski kurikulum navodi se da se školski kurikulum odnosi „na načine na koje škole implementiraju [nacionalni] kurikulumski okvir uzimajući u obzir odgojno-obrazovne potrebe i prioritete učenika i škole te sredine u kojoj škola djeluje. Izrađuje se u suradnji s djelatnicima škole, učenicima, roditeljima i lokalnom zajednicom“, a omogućuje i ponude izvan obaveznog kurikuluma (Nacionalni okvirni kurikulum, str. 37).

Školski je kurikulum sustav metodološki precizno odabranih, strukturiranih i metodičko oblikovanih sadržaja i pedagoških aktivnosti školovanja određen svrhom, vrstom, oblikom i razinom škole za koju je izrađen (Milat, 2005). On obuhvaća ukupni školski rad, poglavito nastavu kao jezgru školskoga rada, osiguravajući kvalitetu i razvoj škole. Školski kurikulum u tom smislu podrazumijeva cjelokupnu aktivnost ili dinamiku škole – predstavlja jedinstveni profil neke škole te predviđa da svi sudionici odgojno-obrazovnoga procesa neke škole (ravnatelj, pedagog, ostali stručni suradnici, učitelji, učenici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice) preuzmu aktivne uloge u izgradnji takva profila škole. Pritom je nužno da svi znaju što je kurikulum i što on treba biti – da je to tijek od općega cilja k vrednovanju odgojno-obrazovnoga procesa (Jurčić, 2012, prema: Jurić, 2007.)

Buljubašić-Kuzmanović (2007) navodi kako je školski kurikulum planski i radni dokument koji se odnosi na pojedinu školu ili ustanovu, a zasnovan je na nacionalnom, okvirnom kurikulumu u čijem donošenju participiraju učenici, nastavnici, roditelji i lokalna zajednica. Pedagoška paradigma izrade kurikuluma polazi od analize potreba na temelju kojih se utvrđuje

cilj školovanja, a potom zadatci, sadržaji, metode učenja i načini evaluacije. Posljednji korak je strukturalno oblikovanje ukupnih sadržaja i aktivnosti.

Ključno je da prije svih učitelji, a potom i svi ostali akteri odgoja i obrazovanja, osvijeste mnogostruke utjecaje koje kurikulum može imati na odgoj i obrazovanje učenika. Kurikulum ima značenje formalnog i neformalnog sadržaja i procesa pomoću kojih učenici stječu znanje i razumijevanje, razvijaju sposobnosti, izgrađuju stajališta, mišljenja i vrijednosti odgojno-obrazovnom djelatnošću škole (Jurčić, 2012, prema: Doll, 1996).

5.2. Kompetencije učitelja u području organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa

Prema Jurčiću (2012) mjera pedagoške kompetentnosti učitelja u području organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnoga procesa očituje se na četiri razine:

- u stvaranju produktivnih procesa učenja za svakog učenika;
- u analizi i razumijevanju nekih obilježja nastave ili činitelja utjecaja koji dijelom uvjetuju kvalitetu u organizaciji i vođenju nastave;
- u razumijevanju odnosa i prožimanja formalnog, neformalnog i informalnog učenja u učioničkoj i izvanučioničkoj nastavi;
- u razvoju učeničkog zadovoljstva nastavom.

Jurčić (2012) navodi da kompetentan učitelj obavljajući odgojno-obrazovni rad, stvara produktivne procese učenja za svakog učenika. On ostvaruje ciljeve i zadatke odgoja i obrazovanja pružajući učenicima teorijska i praktična znanja i vještine, učenje istraživanjem, dubinsko učenje, povezanost sadržaja, učenje činjenjem uz uvažavanje individualnih razlika i stilova učenja.

Učitelj je organizator i voditelj odgojno-obrazovnog procesa i poznaje pedagogiju, didaktiku i metodiku u kojima je sistematizirano ljudsko iskustvo u vještini odgajanja i obrazovanja (Jurčić, 2012, prema: Bognar i Matijević, 1993)

Kompetentan učitelj u području organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnoga procesa (Jurčić, 2012) rad s učenicima shvaća, priprema i ostvaruje tako da:

- pravila i procedure razvija povezano s nastavnim strategijama koje pomažu učenicima upoznati osobne obrazovne (akademske) potrebe;
- potiče učenike na prihvaćanje odgovornosti za dubinsko učenje, ne utvrđivanjem zadataka, nego onoga što oni mogu učiniti;
- prati individualne potrebe učenika;
- daje jednostavne upute, raspodijeljene u „korake“;
- podsjeća učenike na ključne procedure u vezi sa savladavanjem nastavnih sadržaja;
- potiče promjenu aktivnosti – tj. Izmjenu tiših i aktivnijih razdoblja učenja;
- komunicira s učenicima na odgovarajući način tako što istodobno održava poželjnu razinu aktivnosti;
- prati razred i uočava moguće probleme;
- odmah mirno reagira na nemir u razredu;
- stvara pozitivan početni kontakt s učenicima hvaleći dobro ponašanje;
- podsjeća učenike na razredna pravila i procedure kao i na posljedice ako se one prekrše;
- dosljedno primjenjuje disciplinska pravila, upozoravajući učenike da svako njihovo ponašanje ima posljedice;
- primjenjuje pedagoške postupke (ako su jedan ili dva učenika izrazito nedisciplinirana, usmjerava ostale učenike na njihove zadatke i tako dobiva vrijeme za mirno obraćanje nediscipliniranima);
- ne „svladava“ nedisciplinu u nastavi glasnim nadjačavanjem, već obrnuto;
- razumije da je kvalitetna nastava (zanimljiva, atraktivna, dinamična) odgovor na nedisciplinu učenika;
- stvara prilike za razvoj učenikova digniteta i samopoštovanja te potiče učenike da budu odgovorni za vlastito učenje;
- uključuje učenike u vrednovanje vlastitog rada u skladu s njihovim mogućnostima.

Kompetentan učitelj, navodi Jurčić (2012), nastoji uskladiti poučavanje i učenje te pridobiti učenike da prema vlastitim mogućnostima što više pridonose zajedničkom cilju (odgoj i obrazovanje učenika). Kao važne značajke kompetentnog organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa posebno ističe racionalnu uporabu vremena i prostora, implementaciju poučavanja koje potiče učenike na aktivnost i učenje.

Danas se smatra da učitelj, prije svega, mora promovirati učenje u primjerenom obliku; kvalificirano poticati učenikove stilove učenja; voditi učenike u skladu s njihovim mogućnostima; rabiti i integrirati tehnike i tehnologije; pružati učeniku izbor i raznolikost u učenju s mnogo povratnih informacija te stalno i sigurno primjenjivati metode poučavanja (Jurčić, 2012, prema: Jensen, 2003).

Učitelju se u suvremenoj školi postavljaju brojne i složene odgojno-obrazovne zadaće: od organizacije odgojno-obrazovnog procesa po mjeri učenika, usmjerenoga učenika, do organizacije učenikova učenja i razvoja njegovih maksimalnih potencijala. Poučavanje je proces usmjeren na razvoj učenika, kao ishod učenikova aktivnog i kreativnog učenja. (Jurčić, 2012, 148)

Kompetentan učitelj u području organiziranja i vođenja nastave omogućuje učenicima pristup odgoju i obrazovanju na valjanoj i postojećoj osnovi, tijekom godina koje su najvažnije za oblikovanje njihova razvoja, te im omogućuje razvoj u skladu s njihovim pojedinačnim maksimalnim potencijalima. Jurčić (2012) smatra da time učitelj pridonosi učenikovu zadovoljstvu nastavom.

5.3. Kompetencije učitelja u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi

Jurčić (2012) navodi da je kompetentan učitelj onaj koji na teorijskoj razini razumije i u svojoj praksi primjenjuje najznačajnije odrednice vrednovanja i ocjenjivanja učenika, a one su: školska ocjena – učenikova uspješnost u učenju proizašla iz pretpostavki za učenje (sposobnosti, motivacija, interes, radne navike, zalaganje, uvjeti učenja i slično); stupanj učenikova znanja (doseg stupnja razumijevanja i primjene, procedure i propozicije); kriterija ocjenjivanja (pravednost) i objektivnost (u oblicima i metodama); kontinuitet i javnost; pisane bilješke kao pretpostavka brojčanoj ocjeni ili kao pisana ocjena; interpretacija rezultata učenikova postignuća na usmenoj i/ili pisanoj provjeri ili praktičnom uratku i uklanjanje mogućega učenikova straha od školskog neuspjeha; neke posebnosti u procesu određivanja vrijednosti postignuća učenika u tijeku suradničkoga učenja te za učenike s teškoćama.

Kompetentan učitelj glede vrednovanja i ocjenjivanja učenika je onaj koji umije potaknuti učenikovu poželjniju strategiju dubinskog učenja (razvoj znanja na razini razumijevanja i primjene) i odgovarajući mu stil učenja, što može pridonijeti ostvarenju razine zadanih ciljeva i zadataka učenja. Drugim riječima, to je onaj učitelj koji usmjerava učenike na što bolju realizaciju zadanih ciljeva učenja. (Jurčić, 2012, 156)

Prema Jurčiću (2012), nužno je da učitelj razumije školsku ocjenu kao učenikovu uspješnost u učenju, proizašlu iz pretpostavki za učenje (sposobnosti, motivacija, interes, radne navike, zalaganje, uvjeti učenja i slično) te da razumije sadržaj brojčane ocjene.

Kompetentnost učitelja u postupku utvrđivanja učenikova postignuća u školi kulminira u trenutku kada školsku ocjenu shvaća kao rezultat učenikova razvoja znanja (napretku); školska ocjena daje važne informacije potrebne za analizu, diskusiju prosudbu učenikovih sposobnosti i vještina (Jurčić, 2012, prema: Huba i Freed, 2000); školska ocjena pokazuje kvantitativnu i kvalitativnu razinu do koje su učenici svladali nastavne sadržaje te kada je rabi za poboljšanje procesa učenja.

U postupku utvrđivanja učenikova postignuća u školi, navodi Bilić (2000) nužno je težiti primijeniti različitih instrumenata i postupaka praćenja (opisivanja), provjeravanja i ocjenjivanja, istodobno njegujući svoju savjesnost i odgovornost, ali i mogućnost samoocjenjivanja i međusobnog ocjenjivanja učitelja i učenika.

Ocjena je povratna informacija o usvojenosti znanja, o napretku učenika, ona treba djelovati motivirajuće, potičući učenike na buduća učenja (Matijević, 2004).

Svrha utvrđivanja učenikova postignuća u školi očituje se, s jedne strane, u povratnoj informaciji o učenikovu stvarnom (trenutnom) položaju u procesu učenja, a s druge u povratnoj informaciji o radu učitelja, njegovoj metodičkoj i didaktičkoj kreativnosti i kreiranju nastavnog procesa. Pritom se svaka školska ocjena (brojčana i opisna) može promatrati kao zajednički rezultat rada učenika i učitelja. (Jurčić, 2012, 170)

Jurčić (2012) navodi da je usklađivanje postupaka utvrđivanja učenikova postignuća u školi s drugim elementima nastave ključno za oblikovanje nastave i za učinkovito utvrđivanje učenikova postignuća u školi. Ako su ciljevi nejasni, nejasni su i postupci u praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju rezultata. Nadalje navodi, jasni i realistični rezultati učenicima su

dobar vodič za ono što moraju naučiti, a učiteljima govore kako poučavati i koje prigode pružaju za učenje, a primjerene prigode su one koje učenicima pomažu u postizanju željenih ishoda učenja.

5.4. Kompetencije učitelja u području oblikovanja razrednog ozračja

U svakom razrednom odjelu učenici imaju svoje relativno trajne i specifične oblike ponašanja, oblike međuodnosa, način komuniciranja, odnos prema učenju, odnos prema sudjelovanju u nastavnim aktivnostima te socijalnu interakciju s učiteljima. Sveukupnost života i rada čini njihovo razredno ozračje. (Jurčić, 2012, 178)

Jurčić (2012) je elemente koji determiniraju razredno ozračje podijelio u četiri skupine:

- učiteljeva potpora,
- (pre)opterećenje učenika nastavom,
- razredna kohezija i
- strah od školskog neuspjeha.

Nadalje navodi činjenicu da učiteljeva potpora pripada u jednu od temeljnih učeničkih potreba u odgojno-obrazovnom procesu, a to znači da ona treba prisutna u svim nastavnim aktivnostima tijekom svakoga nastavnog sata.

Prema Jurčiću (2012), strukturu učiteljeve potpore učenikovu učenju i postignuću u školi čini šest elemenata:

- prihvaćanje i poštivanje učenikove posebnosti,
- smireno i strpljivo rješavanje međusobnih problema,
- stvaranje trajnoga prostora za profesionalno međusobno poštovanje,
- optimistične poruke,
- poticajni i ohrabrujući komentari,
- usmjeravanje učenika na odgovorno ponašanje.

Što se tiče (pre)opterećenja učenika nastavnim i izvanškolskim aktivnostima, Jurčić (2012), kao drugi element koji determinira razredno ozračje, navodi da to nije problem samo današnje

škole, nego je prisutan otkako postoji škola. Činitelji preopterećenja učenika su brojni i gotovo uvijek isti: učitelji, satnica, udžbenici, roditelji, uvjeti učenja u školi, uvjeti življenja u obitelji, domaće zadaće i izvanškolske aktivnosti. Stoga se od učitelja očekuje umijeće da učenike optereti sukladno njihovim intelektualnim i tjelesnim potencijalima.

Treći element koji determinira razredno ozračje je razredna kohezija. Kohezivnost razrednog odjela podrazumijeva zajedničko djelovanje u okviru zajedničkog cilja, koji se temelji na međusobnoj interakciji. Unutar razrednog odjela svaki učenik-pojedinac stječe i zauzima određeni položaj i status primjeren kvalitetnom odrastanju, unatoč teškoćama koje mogu biti izazvane činjenicom da je razredni odjel skupina učenika samo podjednake kronološke, obrazovne, socijalne i emocionalne dobi. (Jurčić, 2012, 199)

Jurčić (2012) navodi da se razrednoj kohezivnosti, općenito, može govoriti kao o „vezama“ unutar razrednog odjela te kao o „privlačnosti“ razreda za učenike koji mi pripadaju. Unutar razrednog odjela, svojim načinom i modelom ponašanja, svaki se učenik susreće s drugačijim suučenicima, ali su svi zajedno izloženi školskim problemima i problemima odrastanja čije rješavanje traži suradnju, međusobnu pomoć, uvažavanje i podržavanje.

Također Jurčić (2012) dalje navodi da je razredna kohezija u osnovi unutarnja i autonomna te može nastati i iz otpora prema učitelju, posebice kada učenici procijene da je učitelj pretjerano strog, neobjektivan u ocjenjivanju i slično. Stoga se glavnina učiteljeva zadataka u pogledu razvoja razredne kohezije sastoji u poticanju razvoja razrednoga prijateljstva, suradnje i uzajamnog povjerenja.

Posljednji element koji determinira razredno ozračje je strah od školskog neuspjeha. Jurčić (2012) navodi da strah od školskog neuspjeha stresno djeluje na učenika te ga može blokirati u predodčenju stečenoga znanja i sposobnosti. Zadaća je učitelja da prepozna, prati i analizira koji se učenik plaši školskog neuspjeha, da istražuje što pridonosi pojavi straha te da smanjuje ozračje straha i čini pomake prema ozračju sigurnosti u ispitnim situacijama.

5.5. Kompetencije učitelja u području odgojnoga partnerstva s roditeljima

Odgoj i obrazovanje djeteta povjereni su roditeljima i školi tako da svaka strana na svom području i zajednički, svjesno i odgovorno, uz uzajamno poštovanje i priznavanje pridonose razvoju djeteta. U roditeljskom domu dijete usvaja prva znanja, razvija prve vještine, umijeća i navike, razvija emocije, formira stavove, stječe prva socijalna iskustva, usvaja osnove kulture ponašanja, dobiva pomoć, zaštitu, ljubav i sigurnost. Dolazeći u školu, dijete donosi stečena iskustva i spoznaje te se prilagođuje školskom životu i radu. (Jurčić, 2012, 218)

Gotovo u svim provedenim istraživanjima, roditelji, nastavnici pa čak i učenici govore kako veća suradnja među roditeljima i nastavnicima koristi učenicima, unapređuje školu kao ustanovu, pomaže nastavnicima i osnažuje obitelji (Kosić, 2009, prema: Epstein, J. L., 2001.).

Za razliku od prošlih vremena, kada su roditelji bilo vrlo distancirani od škole i nastavnika, ali i obrnuto, u današnjem suvremenom i sve više demokratskom društvu roditelji žele i mogu dati svoj doprinos u sukonstrukciji kurikuluma usmjerenog na dijete. Naime, oni žele sudjelovati u odlučivanju, planiranju, realizaciji i evaluaciji školskog rada te svojim aktivnim uključivanjem u školu istodobno postaju i odgovorni za ono što se u njoj događa (Kosić, 2009, prema: Maleš, D., 1995.).

Kvaliteta partnerstva škole i obitelji mijenja kvalitetu odgoja i obrazovanja te stvara pretpostavke za inoviranje rada škole. Osim šireg okvira odgojnoga partnerstva roditelja i škole, u koji se svrstava kvaliteta rada škole, on se u užem smislu odnosi na promjenu shvaćanja funkcije učenja i poučavanja i njihova odnosa u obitelji i školi. Jedan od temeljnih elemenata međuodnosa roditelja i učitelja, koji karakterizira njihovo partnerstvo, jest međusobna potpora u razumijevanju djetetova/učenikova razvoja, u sposobnosti da mu se pristupi u skladu s razvojnim kapacitetom, da se opaža i potiče njegov način (stil) učenja te da se potiče pozitivan odnos prema školi (Jurčić, 2012, prema: Flinter, 2005).

U našoj se zemlji uobičajeno rabi termin „suradnja s roditeljima“ (Maleš, 2004), bez obzira na to radi li se o formalnim ili neformalnim oblicima komuniciranja. Pod suradnjom roditelja i učitelja misli se na proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja, a radi dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj u obitelji i školi. Iz toga proizlazi da je cilj suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove dobrobit djeteta

Prema Kosiću (2009) u cilju ostvarivanja partnerskog odnosa između roditelja i nastavnika nije nužno samo da nastavnici budu ti koji će pronaći adekvatan način komuniciranja i zbližavanja s roditeljima, već je od velike važnosti da i sami roditelji usavršavaju sebe i svoje znanje vezano za pedagošku kompetentnost jer tek tada, kada obje strane daju svoj doprinos, možemo govoriti o ostvarivanju obostranog i ravnopravnog partnerstva roditelja i nastavnika, a time i cijele škole.

Jurčić (2012) navodi da se u promišljanju i izgradnji kurikuluma odgojnog partnerstva s roditeljima polazi od cilja, načela, sadržaja, metoda i oblika rada te je temeljna zamisao cjelovitog kurikuluma usmjerena na sva modela:

- *personalni model* – usmjerenost roditelja i učitelja na razvoj djeteta/učenika kroz spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim aktivnostima te
- *institucionalni model* – usmjerenost pedagoških djelatnika i roditelja na razvoj škole kroz spremnost roditelja na izravno sudjelovanje u školskim aktivnostima te u stručnim i upravnim tijelima škole.

Također smatra da su ta dva modela odgojnog partnerstva roditelja i škole povezana i umrežena u mnogim područjima. Navodi da se odgojno partnerstvo roditelja i škole razvija na takvim temeljima da je interes za dijete razdvojiv od interesa za školu, podupiru se obostrani motivi i interesi, međusobni autoriteti i dvosmjerno djelovanje u odgoju i obrazovanju djeteta/učenika te u razvoju škole.

Kosić (2009) smatra da žele li škole ostvariti suradničke odnose s roditeljima i unaprjeđivati s njima kurikulum usmjeren djetetu, tada je prvo potrebno da škola kao institucija s cjelokupnim svojim kolektivom poduzme mjere u kojima će biti vidljiva bezuvjetna podrška nastavnicima kao profesionalnim vodičima mogućeg partnerstva u njihovim nastojanjima da uključe roditelje u sve aktivnosti škole. Dakle, osim partnerstva roditelja i nastavnika za stvarno oživotvorenje kurikuluma usmjerenog na dijete i stvaranje prave obiteljsko–školske zajednice, nužno je i postojanje partnerstva na relaciji škola-nastavnici-roditelji, no to će opet, navodi, zavisiti o ustroju šireg društvenog konteksta koji je za svaku zajednicu različit.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

Istraživanjem se žele ispitati kompetencije učitelja primarnog obrazovanja u kulturi suvremene škole. Ispitat će se smatraju li se učitelji primarnog obrazovanja kompetentnima u svim područjima pedagoškog djelovanja. Također će se utvrditi postoji li razlika u kompetencija učitelja primarnog obrazovanja ovisno o godinama radnog staža, ovisno o sredini, odnosno rade li u urbanoj ili ruralnoj sredini, ovisno o stupnju obrazovanja i stručnog usavršavanja. Nadalje ispitat će se kako učenici 4. razreda doživljavaju kompetencije njihovog učitelja primarnog obrazovanja.

6.1. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja utvrditi pedagoške kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja u svim područjima pedagoškog djelovanja kulture suvremene škole s obzirom na: rade li u urbanoj ili ruralnoj sredini, radni staž, stupnju obrazovanja i stručnog usavršavanja te postoje li razlike u doživljaju učenika 4. razreda o pedagoškoj kompetentnosti učitelja primarnog obrazovanja.

6.2. Hipoteze istraživanja

Na temelju definiranog cilja proizlaze sljedeće hipoteze:

H₁: Učitelji razredne nastave osjećaju se pedagoški kompetentnima.

H₂: Ne postoje značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja s obzirom na godine radnog staža.

H₃: Ne postoje značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja iz urbane sredine i učitelja iz ruralne sredine.

H₄: Ne postoje značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja s obzirom na stupanj obrazovanja.

H₅: Ne postoje značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja s obzirom na stupanj stručnog usavršavanja.

H₆: Učenici 4. razreda osnovne škole doživljavaju svog učitelja/icu pedagoški kompetentnim.

6.3. Uzorak istraživanja

Istraživanje o kompetencijama učitelja u kulturi suvremene škole provedeno je na uzorku od 54 učitelja razredne nastave u osnovnim školama Vukovarsko-srijemske županije i Osječko-baranjske županije. Istraživanje je provedeno u školama iz urbane sredine i iz ruralne sredine. Ukupan broj anketiranih ispitanika koji rade u urbanoj sredini je 28 te u ruralnoj sredini 26 ispitanika.

Istraživanje je također provedeno na uzorku od 9 učenika 4. razreda osnovne škole koja se nalazi u ruralnoj sredini.

6.4. Mjerni instrumenti

Za potrebe istraživanja diplomskoga rada konstruirani su upitnici za ispitivanje kompetencija učitelja u kulturi suvremene škole. U prvom dijelu su ispitana socio - demografska obilježja sudionika istraživanja (učitelji primarnog obrazovanja): spol, dob, radni staž, radno mjesto s obzirom na lokaciju, mjesto i naziv primarnog fakulteta koji su završili te posjedovanje viših stručnih zvanja. U drugom dijelu ispituje se samoprocjena kompetentnosti za učiteljsku ulogu i samoprocjena područja kompetentnosti. U drugom upitniku su ispitana socio-demografska obilježja ispitanika (učenika): dob, spol, mjesto škole. U drugom djelu drugog upitnika su ispitani stavovi učenika 4. razreda o kompetentnosti njihovog učitelja. Pri kreiranju upitnika korišteni su upitnici Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) te Brust Nemet (2015).

Upitnici su bili anonimni. Prvi upitnik (*Prilog 1*) se sastojao od 12 pitanja koja su bila zatvorenog i otvorenog tipa. Tri pitanja su bila otvorenog tipa, a pitanja zatvorenog tipa su dvostrukog, višestrukog izbora te skale procjene. Skala procjene (Mužić, 2007) primjena deskriptivno-numeričke skale od 5 stupnjeva Likertova tipa gdje je 1 = uopće se ne slažem, a 5 = u potpunosti se slažem.

Drugi upitnik (*Prilog 2*) se sastojao od 4 pitanja zatvorenog i otvorenog pitanja. Jedno pitanje je otvorenog tipa, a pitanja zatvorenog tipa su dvostrukog, višestrukog izbora i skala

procjene. Prije ispunjavanja upitnika, roditelji/skrbnici ispitanika su morali ispuniti suglasnost kako bi učenici mogli sudjelovati u istraživanju (*Prilog 3*).

6.5. Tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom veljače, ožujka i travnja 2019. godine. Tijekom veljače se upitnike ispunili učenici 4. razreda osnovne škole, a učitelji primarnog obrazovanja su ispunjavali upitnike tijekom ta tri mjeseca. Povrat ispunjenih anketnih upitnika je bio zadovoljavajući. Podaci koji su dobiveni anketiranjem su vrijedni zbog izvođenja mjerodavnih zaključaka o zadanoj temi.

6.6. Priprema i metoda obrade podataka

U radu su korištene sljedeće istraživačke metode:

- anketiranje
- kvantitativna analiza sadržaja odgovora ispitanika na pitanja otvorenog tipa
- kvalitativna analiza sadržaja odgovora ispitanika na pitanja zatvorenog tipa.

6.7. Rezultati istraživanja

Životna dob ispitanik podijeljena je u četiri grupe: 23-35 godina, 36-45 godina, 46-55 godina i 56-65 godina i više.

U Tablici 1. prikazana je distribucija ispitanika s obzirom na životnu dob. Najviše je ispitanika u dobi 46-55 godina (N=22, %=40,74), a najmanje u dobi 23-35 godina (N=4, %=7,41).

Tablica 1. Distribucija ispitanika s obzirom na životnu dob

Životna dob	23-35 godina	36-45 godina	46-55 godina	56-65 i više godina
-------------	--------------	--------------	--------------	---------------------

	N	%	N	%	N	%	N	%
Uzorak	4	7,41	19	35,19	22	40,74	9	16,67

Iz Tablice 2. vidljivo je da u gradskoj ili urbanoj sredini najviše učitelja u dobi 46-55 godina (N=12, %=42,86), a značajno manje učitelja u dobi 23-35 godina (N=2, %=7,14). U ruralnoj sredini je jednako učitelja u dobi 36-45 godina i 46-55 godina (N=10, %=38,46), a značajno manje u dobi 23-35 godina (N=2, %=7,69).

Tablica 4. Distribucija ispitanika s obzirom na životnu dob iz urbane i ruralne sredine

Životna dob	23-35 godina		36-45 godina		46-55 godina		56-65 i više godina	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Urbana	2	7,14	9	32,14	12	42,86	5	17,86
Ruralna	2	7,69	10	38,46	10	38,46	4	15,38

U Tablici 3. prikazana je distribucija ispitanika s obzirom na spol. Gotovo svi ispitanici su ženskog roda (N=52, %=96,3), dok su samo dva ispitanika muškog roda (N=2, %=3,7). U ovom istraživanju nije značajan spol ispitanika.

Tablica 3. Distribucija ispitanika s obzirom na spol

SPOL	MUŠKI		ŽENSKI	
	N	%	N	%
UZORAK	2	3,7	52	96,3

Godine radnog staža podijeljene su u četiri skupine: 0-10 godina, 11-20 godina, 21-30 godina i 31 i više godina radnog staža.

U Tablici 4. prikazana je distribucija ispitanika s obzirom na godine radnog staža. Najviše ispitanika ima 21-30 godina radnog staža (N=21, %=38,89), a značajno manje ispitanika s 0-10 godina radnog staža (N=5, %=9,26).

Tablica 4. Distribucija ispitanika s obzirom na godine radnog staža

Radni staž	0-10 godina		11-20 godina		21-30 godina		30 i više godina	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Uzorak	5	9,26	18	33,33	21	38,89	10	18,52

U Tablici 5. prikazana je distribucija ispitanika s obzirom na godine radnog staža iz urbane i ruralne sredine. U urbanoj sredini najviše je ispitanika s 21-30 godina radnog staža (N=11, %=39,29), a značajno manje s 0-10 godina radnog staža (N=4, %=14,29). U ruralnoj sredini je najviše ispitanika s 11-20 godina radnog staža (N=11, %=42,31), a značajno manje s 0-10 godina radnog staža (N=1, %=3,85).

Tablica 5. Distribucija ispitanika s obzirom na godine radnog staža iz urbane i ruralne sredine

Radni staž	0-10 godina		11-20 godina		21-30 godina		30 i više godina	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Urbana	4	14,29	7	25	11	39,29	6	21,43
Ruralna	1	3,85	11	42,31	10	38,46	4	42,31

U Tablici 6. prikazana je distribucija ispitanika s obzirom na završeni primarni fakultet. Najviše ispitanika je završilo Pedagoški fakultet u Osijeku (N=30, %=55,6), a najmanje ih je završilo neki fakultet izvan Osijeka kao npr. Pedagoški fakultet u Zagrebu (N=1, %=1,9), Učiteljski fakultet u Slavonskom Brodu (N=1, %=1,9), Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Splitu (N=1, %=1,9).

Tablica 6. Distribucija ispitanika s obzirom na završeni primarni fakultet

Fakultet	N	%
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku	2	3,7
Pedagoški fakultet u Osijeku	30	55,6
Učiteljski fakultet u Osijeku	10	18,5
Visoka učiteljska škola u Osijeku	5	9,3
Pedagoški fakultet u Zagrebu	1	1,9
Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Splitu	1	1,9
Visoka učiteljska škola u Petrinji	1	1,9
Visoka učiteljska škola u Petrinji/FPMOZ	1	1,9

Mostar		
Učiteljski fakultet u Slavonskom Brodu	1	1,9
Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek u Gospiću	1	1,9
Ostalo*	1	1,9

* Pod Ostalo se nalaze podatci ispitanika koji se nisu dovoljno jasno izjasnili o mjestu i nazivu primarnog završenog fakulteta

U Tablici 7. prikazana je distribucija ispitanika s obzirom na viša stručna zvanja. Od ukupnog broja ispitanika, značajno više ih je bez višeg stručnog zvanja (N=33, %=61,11), učitelja mentora je 13 (24,07%), a učitelja savjetnika 8 (14,81%).

Tablica 7. Distribucija ispitanika s obzirom na viša stručna zvanja

Viša stručna zvanja	ne		da – učitelj mentor		da – učitelj savjetnik	
	N	%	N	%	N	%
Uzorak	33	61,11	13	24,07	8	14,81

Iz Tablice 8. vidljiva je distribucija ispitanika s obzirom na viša stručna zvanja iz urbane i ruralne sredine. U gradskoj sredini učitelja bez stručnog zvanja je 12 (42,86%), učitelja mentora je 9 (32,14%), a učitelja savjetnika 7 (25%). U ruralnoj sredini učitelja bez stručnog zvanja je 21 (80,77%), učitelja mentora 4 (15,38%), a učitelj savjetnik samo 1 (3,85 %). Vidljivo je da je u gradskoj sredini značajno više učitelja s višim stručnim zvanjima nego u ruralnoj sredini.

Tablica 8. Distribucija ispitanika s obzirom na viša stručna zvanja iz urbane i ruralne sredine

Viša stručna zvanja	ne		da – učitelj mentor		da – učitelj savjetnik	
	N	%	N	%	N	%
Urbana	12	42,86	9	32,14	7	25
Ruralna	21	80,77	4	15,38	1	3,85

Na pitanje što im je pomoglo pri izgradnji pedagoških kompetencija, učitelji su davali različite odgovore (nekoliko ih nije odgovorilo), a odgovori su raspoređeni u sljedeće kategorije:

stručno usavršavanje, praksa – radno iskustvo, različite edukacije, suradnja s drugim učiteljima, literatura, osobna volja, fakultet, putovanja, internet, stručno-pedagoška praksa.

Iz Tablice 9. uočava se kako su učitelji procijenili da su im najviše pomogla stručna usavršavanja (N=23, %=42,59) i praksa – radno iskustvo (N=22, %=40,74) pri izgradnji pedagoških kompetencija, a značajno manje stručno-pedagoška praksa (N=1, %=1,9), fakultet (N=2, %=3,7) i Internet (N=2, %=3,7).

Tablica 9. Pomoć pri izgradnji pedagoških kompetencija

	N	%
Stručna usavršavanja	23	42,59
Praksa – radno iskustvo	22	40,74
Različite edukacije	7	12,96
Suradnja s drugim učiteljima	6	11,11
Literatura	7	12,96
Osobna volja	5	9,26
Fakultet	2	3,7
Internet	2	3,7
Stručno-pedagoška praksa	1	1,9

Kompetencije, prema Blažević (2014), koje smatraju učitelji kod sebe najrazvijenijim, predstavljene su u Tablici 10. Kompetencije su podijeljene u sljedeće kategorije: *pedagoške kompetencije, psihološke kompetencije, metodičke kompetencije, komunikacijske kompetencije, socijalne kompetencije, informacijsko-komunikacijske kompetencije, interkulturalne kompetencije, organizacijske kompetencije i kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama*. Od ukupnog broja ispitanika, najviše ih smatra da su im pedagoške kompetencije najrazvijenije (N=42, %=77,78), metodičke kompetencije (N=36, %=66,67) te zatim komunikacijske kompetencije (N=20, %=37,03).

Tablica 10. Kompetencije koje učitelji smatraju kod sebe najrazvijenijim

	N	%
Pedagoške kompetencije	42	77,78
Psihološke kompetencije	12	22,22

Metodičke kompetencije	36	66,67
Komunikacijske kompetencije	20	37,03
Socijalne kompetencije	15	27,78
Informacijsko-komunikacijske kompetencije	10	18,52
Interkulturalne kompetencije	6	11,11
Organizacijske kompetencije	17	31,48
Kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama	4	7,41

Također su ispitane kompetencije koje učitelji kod sebe smatraju najmanje razvijenim. Kompetencije su također raspoređene u kategorije prema Blažević (2014). Rezultati su prikazani u Tablici 11. Najviše ispitanika procjenjuje da su mu najmanje razvijene kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama (N=44, %=81,49), zatim informacijsko-komunikacijske kompetencije (N=31, %=57,41) te interkulturalne kompetencije (N=28, %=51,85).

Tablica 11. Kompetencije koje učitelji smatraju kod sebe najmanje razvijenim

	N	%
Pedagoške kompetencije	0	0
Psihološke kompetencije	17	32,7
Metodičke kompetencije	0	0
Komunikacijske kompetencije	3	5,8
Socijalne kompetencije	7	13,5
Informacijsko-komunikacijske kompetencije	31	59,6
Interkulturalne kompetencije	28	53,8
Organizacijske kompetencije	14	26,9
Kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama	44	84,6

Nadalje, od ispitanika se tražilo da navedu prijedloge mogućnosti poticanja razvoja kompetencija učitelja. Neki od prijedloga koje su naveli su: *stručno usavršavanje, kvalitetna suradnja sa stručnim kadrom škole, radionice, edukacije, razmjena ideja dobre prakse, Loomen, ogledna predavanja stručnjaka, iskustveno učenje, manje bespotrebne administracije, cjeloživotno učenje i rad na sebi, praćenje stručne literature, Erasmus, projekti, stalno samoprocjenjivanje, locirati eventualne nedostatke, postizati osobno zadovoljstvo, više seminara s temama vezanim za djecu s posebnim potrebama, više dostupnog materijala za prilagođeni program, veća plaća, pomoć u stvarnom i realnom okruženju te njihova strpljivost,...*

Analiza rezultata Skale samoprocjene kompetentnosti za učiteljsku ulogu vidljiva je u Tablici 12. Analizirani su rezultati gdje je 1 (uopće se ne slažem), 2 (uglavnom se slažem), 3 (niti se slažem, niti se ne slažem), 4 (uglavnom se slažem), 5 (u potpunosti se slažem).

Navedeni rezultati ukazuju da se učitelji u najvećoj mjeri i djelomično slažu sa sljedećim sastavnicama učiteljske kompetentnosti: *Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo* ($M=4,69$, $SD=0,54$), *Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj* ($M=4,57$, $SD=0,66$), *Osjećam se kompetentan/na u izvedbi nastave* ($M=4,56$, $SD=0,54$), *Uvjeran/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima* ($M=4,44$, $SD=0,57$), *Osjećam se kompetentan/na u radu s učenicima* ($M=4,41$, $SD=0,80$), *Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima* ($M=4,39$, $SD=0,79$) i *Učiteljski poziv me u potpunosti zadovoljava* ($M=4,35$, $SD=0,78$).

Najniže prosječne ocjene, što znači da među ispitanicima postoje oni koji se uopće ne slažu, dok ima onih koji se u potpunosti slažu, dali su sljedećim navedenim sastavnicama učiteljske kompetentnosti: *Rad u razredu za mene predstavlja teret* ($M=1,5$, $SD=0,84$), *Što god činim, ponašanja mojih učenika su ista* ($M=1,7$, $SD=0,9$), *Nisam siguran/na da mogu utjecati na svoje učenike* ($M=1,81$, $SD=1,14$), *Pored obitelji, vršnjaka i medija, moj utjecaj na učenike je zanemariv* ($M=1,93$, $SD=0,93$), *Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka* ($M=2,04$, $SD=1,08$).

Tablica 12. Analiza rezultata Skale samoprocjene kompetentnosti za učiteljsku ulogu

Skala samoprocjene	M	SD
--------------------	---	----

<i>1. Učiteljski poziv u potpunosti me zadovoljava.</i>	4,35	0,78
<i>2. Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj.</i>	4,57	0,66
<i>3. Uvjereno/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima.</i>	4,44	0,57
<i>4. Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju.</i>	3,48	1,14
<i>5. Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo.</i>	4,67	0,54
<i>6. Osjećam se kompetentan/na u izvedbi nastave.</i>	4,56	0,54
<i>7. Osjećam se kompetentan/na u radu s roditeljima.</i>	4,27	0,83
<i>8. U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost.</i>	2,15	1,20
<i>9. Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka.</i>	2,04	1,08
<i>10. Rad u razredu za mene predstavlja teret.</i>	1,5	0,84
<i>11. Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje učenike.</i>	1,81	1,14
<i>12. Što god činim, ponašanja mojih učenika su ista.</i>	1,7	0,90
<i>13. Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima.</i>	4,39	0,79
<i>14. Pitam se kako će moje pojedino ponašanje utjecati na odnos mene i učenika.</i>	4,13	0,95
<i>15. Da sam imala bolje pedagoško obrazovanje, bolje bih postupio/la u radu.</i>	2,65	1,29
<i>16. Tijekom studija dobio/la sam dostatno metodičkih znanja.</i>	3,85	0,99
<i>17. Po instinktu znam što je učenicima potrebno.</i>	4,09	0,76
<i>18. Pored obitelji, vršnjaka i medija, moj utjecaj na učenike je zanemariv.</i>	1,93	0,93
<i>19. Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan.</i>	3,07	0,87
<i>20. Osjećam se kompetentan/na u radu s učenicima.</i>	4,41	0,79

U Tablici 13. vidljiva je distribucija odgovora po svim kategorijama, a odgovori se mogu svrstati u dvije kategorije: „u potpunosti i uglavnom se slažem“ i „uglavnom i u potpunosti se ne

slažem prema Ljubetić, Kostović-Vranješ (2008). Odstupanja od tih kategorija se javljaju u odgovorima: *Da sam imao/la bolje pedagoško obrazovanje, bolje bih postupao/la u radu i Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan*. Odgovori su u prve dvije varijable raspoređeni u obje kategorije („u potpunosti i uglavnom se slažem, „uglavnom i u potpunosti se ne slažem“), dok s tvrdnjom *Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan* 59,26% ispitanika niti slaže niti ne slaže, odnosno neodlučno je.

Tablica 13. Distribucija odgovora po svim kategorijama Skale samoprocjene kompetentnosti za učiteljsku ulogu

Relativne frekvencije zavisnih varijabli (%)	1	2	3	4	5
<i>1. Učiteljski poziv u potpunosti me zadovoljava.</i>	0,0	1,85	12,96	33,33	51,85
<i>2. Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj.</i>	0,0	1,85	3,7	29,63	64,81
<i>3. Uvjeren/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima.</i>	0,0	0,0	3,7	48,15	48,15
<i>4. Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju.</i>	7,41	12,96	20,37	42,59	16,67
<i>5. Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo.</i>	0,0	0,0	3,7	24,07	72,22
<i>6. Osjećam se kompetentan/na u izvedbi nastave.</i>	0,0	0,0	1,85	40,74	57,41
<i>7. Osjećam se kompetentan/na u radu s roditeljima.</i>	0,0	1,85	18,52	29,63	50,0
<i>8. U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost.</i>	40,74	24,07	18,52	12,96	3,7
<i>9. Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka.</i>	38,89	33,33	14,81	11,11	1,85
<i>10. Rad u razredu za mene predstavlja teret.</i>	78,52	16,67	11,11	3,7	0,0
<i>11. Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje učenike.</i>	55,56	22,22	11,11	7,41	3,7
<i>12. Što god činim, ponašanja mojih učenika su ista.</i>	53,7	27,78	12,96	5,56	0,0
<i>13. Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima.</i>	0,0	3,7	7,41	35,19	53,7
<i>14. Pitam se kako će moje pojedino ponašanje utjecati na odnos mene i učenika.</i>	1,85	3,7	16,67	35,19	42,59

15. Da sam imao/la bolje pedagoško obrazovanje, bolje bih postupio/la u radu.	29,63	11,11	29,63	24,07	5,56
16. Tijekom studija dobio/la sam dostatno metodičkih znanja.	1,85	7,41	24,07	37,03	29,63
17. Po instinktu znam što je učenicima potrebno.	0,0	3,7	12,96	53,7	29,63
18. Pored obitelji, vršnjaka i medija, moj utjecaj na učenike je zanemariv.	42,59	25,93	27,78	3,7	0,0
19. Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan.	7,41	7,41	59,26	22,22	3,7
20. Osjećam se kompetentan/na u radu s učenicima.	1,85	1,85	1,85	42,59	51,85

Također, analizirani su rezultati skale samoprocjene područja kompetentnosti učitelja. U Tablici 14. prikazani su rezultati analize. Uočljivo je da se učitelji u najvećoj mjeri slažu sa sljedećim izjavama: *Posjedujem kompetencije u području vođenja odgojno – obrazovnog procesa* ($M=4,43$, $SD=0,66$), *Posjedujem kompetencije u utvrđivanju učenikova postignuća u školi* ($M=4,43$, $SD=0,66$) i *Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja* ($M=4,41$, $SD=0,71$).

Najniže prosječne ocjene učitelju su dali ovoj sastavnici učiteljske pedagoške kompetentnosti: *Posjedujem kompetencije u području izgradnje kurikulumu školskog podsustava* ($M=3,61$, $SD=0,96$). Školski podsustavi podrazumijevaju kurikulume: socijalnih kompetencija, interkulturalnih kompetencija, emocionalnih kompetencija, izvannastavnih aktivnosti, kurikulum za učenike s posebnim potrebama i kurikulum stručno - pedagoškog usavršavanja učitelja.

Tablica 14. Analiza rezultata Skale samoprocjene područja kompetentnosti

Skala samoprocjene	M	SD
1. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje školskog kurikulumu.	4,04	0,91
2. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu nastave.	4,07	0,87
3. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu školskog podsustava.	3,61	0,96

4. Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno – obrazovnog procesa.	4,37	0,65
5. Posjedujem kompetencije u području vođenja odgojno – obrazovnog procesa.	4,43	0,66
6. Posjedujem kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi.	4,43	0,66
7. Posjedujem kompetencije u području oblikovanja razrednoga odjela.	4,31	0,7
8. Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja.	4,41	0,71
9. Posjedujem kompetencije u području odgojnog partnerstva s roditeljima.	4,22	0,77

Nadalje, ispitano je kako učenici 4. razreda doživljavaju kompetencije njihovog učitelja primarnog obrazovanja. Ispitan je cijeli razred, odnosno 9 učenika. Svaki učenik je u dobi od 10 godina i iz ruralne sredine. U Tablici 15. je prikazana distribucija ispitanika s obzirom na spol. Ukupno je 4 ispitanika (44,44 %) muškog roda, a 5 ispitanika (55,56%) ženskog roda. Spol nije značajan za analizu rezultata.

Tablica 15. Distribucija ispitanika (učenika 4. razreda) s obzirom na spol

SPOL	MUŠKI		ŽENSKI	
	N	%	N	%
UZORAK	4	44,44	5	55,56

Analiza rezultata Skale procjene kompetentnosti učitelja primarnog obrazovanja vidljiva je u Tablici 16. Analizirani su rezultati gdje je 1 (uopće se ne slažem), 2 (uglavnom se slažem), 3 (niti se slažem, niti se ne slažem), 4 (uglavnom se slažem), 5 (u potpunosti se slažem).

Iz rezultata je vidljivo da su ispitanici – učenici, dali najveće prosječne ocjene sljedećim kompetencijama: *Učitelj/ica uspješno rješava disciplinske probleme u razredu* ($M=5$, $SD=0$) i *Učitelj/ica je razvila dobar odnos s nama* ($M=5$, $SD=0$). Tim kompetencijama su svi učenici dali

najveće ocjene. Ostale kompetencije kojima su također dali veće ocjene su: *Učitelj/ica dobro postupava s nama* (M=4,89, SD=0,33), *Učitelj/ica priznaje svoje greške ako krivo postupi* (M=4,89, SD=0,33), *Učitelj/ica nastoji biti kreativna i inovativna* (M=4,89, SD=0,33).

Najnižu prosječnu ocjenu, što znači da među ispitanicima postoje oni koji se uopće ne slažu, dok ima onih koji se u potpunosti slažu, dali su sljedećoj navedenoj sastavnici: *Učitelju/ici rad u razredu predstavlja teret* (M=2,11, SD=1,69). Sljedećim sastavnicama učenici su dali prosječnu ocjenu 3,33 (SD=1,87) što znači da se učenici s njima niti slažu niti ne slažu s njima u prosjeku: *Što god učitelj/ica učini, naša ponašanja su ista* i *Pored obitelji, vršnjaka i medija, učitelj/ica nema velik utjecaj na nas*.

Tablica 16. Analiza rezultata Skale procjene učiteljevih kompetencija

Analiza procjene	M	SD
1. Učitelj/ica djeluje zadovoljna svojim poslom.	4,56	0,53
2. Učitelj/ica djeluje sigurno u svoj nastup.	4,78	0,67
3. Učitelj/ica dobro postupava s nama.	4,89	0,33
4. Učitelj/ica voli raditi s nama i pokazuje zadovoljstvo	4,67	0,71
5. Mogu otvoreno razgovarati s učiteljem/učiteljicom.	4,56	0,73
6. Učitelj/ica je razvila dobru suradnju s našim roditeljima.	4,78	0,67
7. Učitelj/ica uspješno rješava disciplinske probleme u razredu.	5	0
8. Učitelj/ica je organiziran/a.	4,67	0,71
9. Učitelju/ici rad u razredu predstavlja teret.	2,11	1,69
10. Učitelj/ica utječe na nas i naše ponašanje.	4,11	1,27
11. Što god učitelj/ica učini, naša ponašanja su ista.	3,33	1,73
12. Učitelj/ica uspješno procjenjuje naša postignuća.	4,78	0,44
13. Učitelj/ica je razvila dobar odnos s nama.	5	0

<i>14. Učitelj/ica zna što nam je potrebno.</i>	4,78	0,67
<i>15. Pored obitelji, vršnjaka i medija, učitelj/ica nema velik utjecaj na nas.</i>	3,33	1,87
<i>16. Učitelj/ica stvara pozitivno ozračje u razredu.</i>	4,78	0,67
<i>17. Učitelj/ica priznaje svoje greške ako krivo postupi.</i>	4,89	0,33
<i>18. Učitelj/ica nastoji biti kreativna i inovativna.</i>	4,89	0,33
<i>19. Učitelj/ica se trudi imati dobar odnos s nama.</i>	4,78	0,67

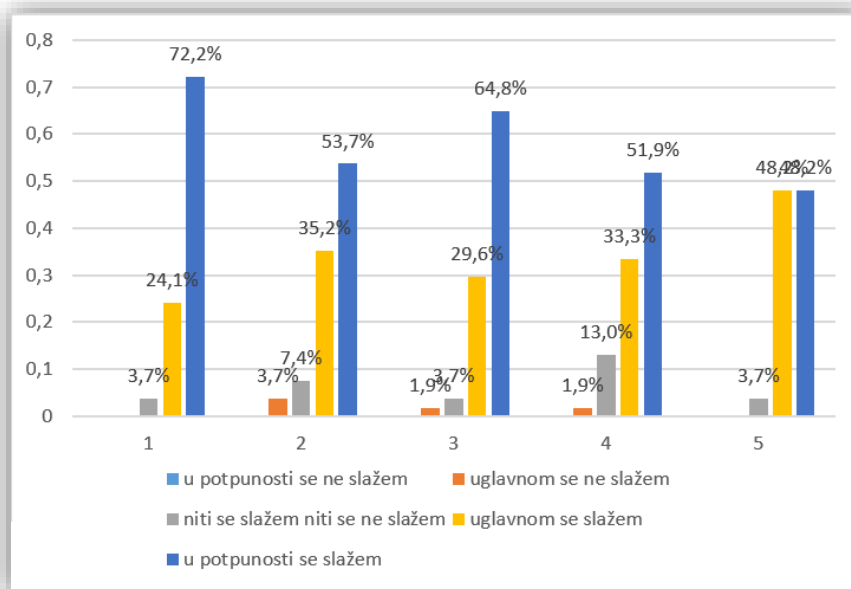
6.8. Interpretacija rezultata i rasprava

U analizi relativnih frekvencija odgovora ispitanika (Tablica 13.) pošlo se od tvrdnji gdje su rezultati odgovora ispitanika dominantno raspoređeni. Tako su po uzoru na istraživanje i rezultate Ljubetić, Kostović-Vranješ (2008) formirane dvije skupine varijabli/tvrdnji: prva skupina u kategoriji odgovora „u potpunosti i uglavnom se slažem“ (Slika 1. i 2.) te druga kategorija odgovora „uglavnom i u potpunosti se ne slažem“ (Slika 4.). Rezultati se mogu usporediti s rezultatima Ljubetić, Kostović-Vranješ (2008).

U rezultatima je vidljivo da se (Slika 1.) 96,2 % ispitanika se u potpunosti/ uglavnom slažu s tvrdnjom da dobro postupaju s učenicima, samo 3,7 % je neodlučno te nitko ne procjenjuje tu tvrdnju kao djelomično točnu/netočnu. Također, 85,2 % ispitanika se u potpunosti/uglavnom slaže da ih učiteljski poziv u potpunosti zadovoljava, 13% je neodlučno, a samo 1,9 % se u potpunosti/uglavnom ne slaže. Nadalje, 96,3% ispitanika rad s učenicima predstavlja zadovoljstvo, 88,4% pogađa kad vide da su pogriješili prema svojim učenicima i 94,4% ih se smatra sigurnima u učiteljskom nastupu.

Ljubetić, Kostović-Vranješ smatraju da je očekivano što za ispitanike rad s učenicima predstavlja zadovoljstvo i što ih učiteljski poziv u potpunosti zadovoljava, jer se prema rezultatima može uočiti kako se ispitanici osjećaju sigurnima u učiteljskom nastupu. Također, zaključuju da su to bitne sastavnice pedagoške kompetencije. Stoga se može uvidjeti kako u ovom istraživanju od 85,2% do 96,3% ispitanika posjeduje osobine koje čine pedagošku kompetenciju neophodnu za kvalitetan rad s djecom.

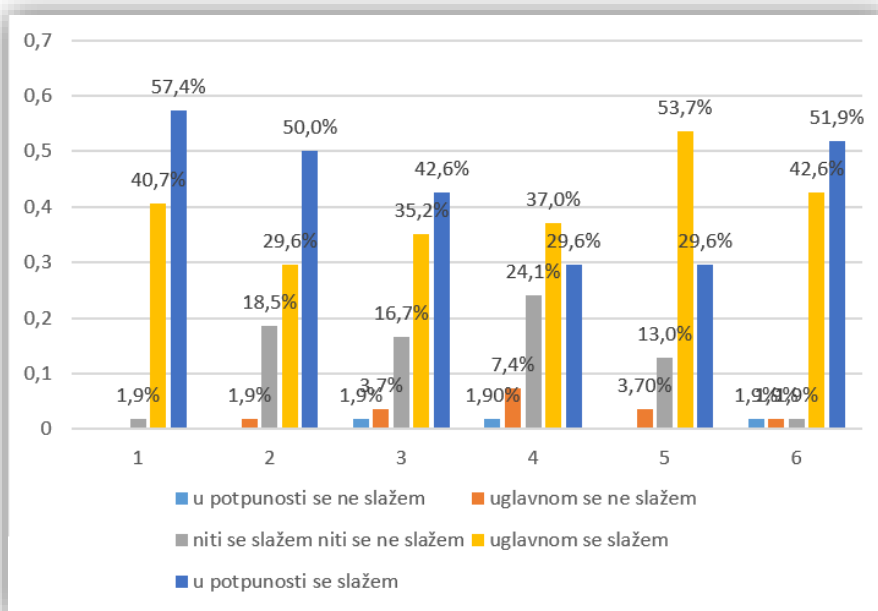
Prema odgovorima ostalih ispitanika koji su neodlučni ili osjećaju nesigurnost u učiteljskom nastupu ($\Sigma=4,6$), nije zadovoljno učiteljskim pozivom ($\Sigma=14,9\%$) i radu s učenicima ($\Sigma=3,7\%$), pogađa kada pogriješe prema učenicima ($\Sigma=12\%$) te nisu sigurni u svoje postupke ($\Sigma=11,1\%$), može se zaključiti da od 4,6% do 14,9 % ispitanika nije kompetentno za pedagoško djelovanje.



Slika 1.³ Relativne frekvencije odgovora ispitanika dominantno zastupljenih u kategoriji odgovora „u potpunosti se slažem i uglavnom se slažem“.

Ljubetić, Kostović-Vranješ navode kako ih, prema dobivenim rezultatima u njihovom istraživanju kao i u ovom (Slika 2.), ne iznenađuje što se najveći broj ispitanika (94,5%) osjeća potpuno/uglavnom kompetentno u radu s učenicima i u izvedbi nastave jer je učiteljski studij usmjeren na taj dio osposobljavanja studenata za učiteljsko zanimanje, te što se značajno manje osjeća kompetentno u radu s roditeljima (79,6%) jer se studij ne posvećuje dostatno tom aspektu osposobljavanja studenata. Današnja situacija na učiteljskim studijima je gotovo ista kao što navode Ljubetić, Kostović-Vranješ. Učitelje teorijski pripremaju za rad s roditeljima, ali se u praksi susreću s njima tek kad izađu sa studija.

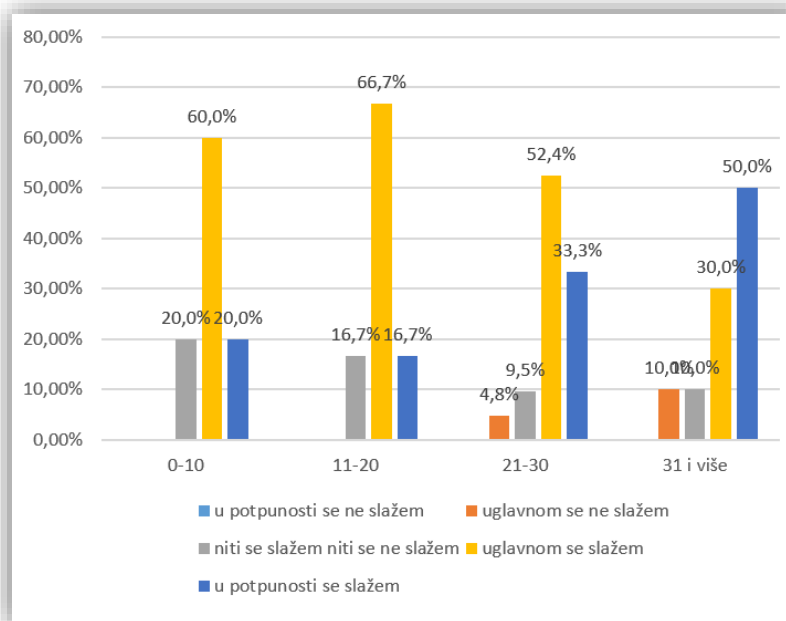
³ Varijable: 1. - Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo; 2. - Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima.; 3. - Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj.; 4. - Učiteljski poziv me u potpunosti zadovoljava.; 5 - Uvjeren/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima.



Slika 2.⁴ Relativne frekvencije odgovora ispitanika dominantno zastupljenih u kategoriji odgovora „u potpunosti se slažem i uglavnom se slažem“.

Sljedeća tvrdnja koja je također zastupljena u kategorijama „potpuno“ i „uglavnom točno“, a Ljubetić, Kostović-Vranješ ju izdvaja: „*Po instinktu znam što je učenicima potrebno*“. U ovom istraživanju se 85% ispitanika u potpunosti/uglavnom slaže s tom tvrdnjom. Pretpostavlja se da se tako značajan broj ispitanika u potpunosti/uglavnom slaže s tom tvrdnjom zbog toga što čak 57,42% ispitanika ima 21 i više godina radnog staža (Tablica 4.) te s toga imaju više iskustva i razvijenije instinkte. Također je vidljivo na Slici 3. kako se 33,3% ispitanika s 21-30 godina radnog staža i 50% s 30 i više godina radnog staža u potpunosti slaže s tom tvrdnjom i sigurni su u svoj odgovor, dok se samo 20% ispitanika s 0-10 godina radnog staža i 16,7% radnog staža slaže u potpunosti s tom tvrdnjom.

⁴ Varijable: 1 - Osjećam se kompetentan/na u izvedbi nastave; 2 - Osjećam se kompetentan/ na u radu s roditeljima; 3 - Pitam se kako će moje pojedino ponašanje utjecati na odnos mene i učenika; 4 – Tijekom studija dobio/la sam dostatno metodičkih znanja; 5 - Po instinktu znam što je učenicima potrebno.; 6 - Osjećam se kompetentan/na u radu s učenicima.

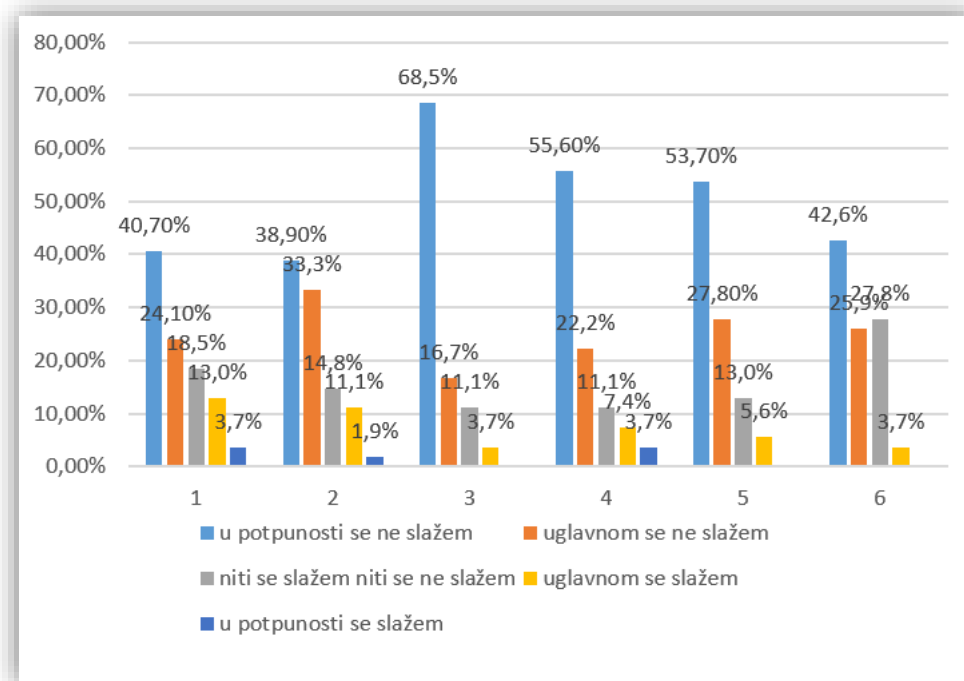


Slika 3. Distribucija ispitanika prema godinama staža s obzirom na tvrdnju „Po instinktu znam što je mojim učenicima potrebno“

Ljubetić, Kostović-Vranješ su tvrdnje iz upitnika koje su s najvišim postocima zastupljene u kategorijama „potpuno netočno“ i „djelomično točno“ unutar skale podijelili u tri skupine. Prvu skupinu čine tvrdnje čiji su odgovori najvećim dijelom smješteni u kategoriji „potpuno netočno“, a odgovori se odnose na: opterećuje li ih rad u razredu ili ne i sumnjaju li u ispravnost svojih postupaka ili ne. Navode da je u pozadini tih tvrdnji: sigurnost, preuzimanje odgovornosti za djelovanje i odnos s učenicima, što rezultira činjenicom da učitelji/ice ne osjećaju teret rada u razredu. Sve navedeno, moguće je shvaćati kao sastavnice pedagoške kompetentnosti anketiranih učitelja/ica. U istraživanju provedenom u ovom radu (Slika 4.), postotak ispitanika koji procjenjuje da mu rad u razredu ne predstavlja teret je 68,5 %, ali je samo 38,9 % ispitanika koji ne sumnjaju u ispravnost svojih odgojnih postupaka. Nadalje, rad u razredu predstavlja teret 3,7% ispitanika i 1,9% koji sumnjaju u ispravnost svojih odgojnih postupaka. Veći broj ispitanika je neodlučno, posebice prilikom sumnje u ispravnost svojih odgojnih postupaka (11,1%). Ne može se točno odrediti zašto samo 38,9% ispitanika ne sumnja u ispravnost svojih odgojnih postupaka. Može se pretpostaviti da je riječ o predznanju o odgoju stečenom na studiju jer čak 59,29% ispitanika smatra da im je tijekom studija nedostajalo informacija o odgoju.

Nadalje navode da drugu skupinu tvrdnji čiji su odgovori najvećim dijelom smješteni u kategoriji „potpuno netočno“, a predstavljaju one koje se sadržajno odnose na ponašanja učitelja/ica prema učenicima. Navode kako gotovo polovina u njihovom istraživanju anketiranih učitelja ima određene probleme u onim aspektima rada s učenicima koji se odnose na učiteljska ponašanja i odgovore učenika na njih, rješavanje disciplinskih problema te utjecaja na učenike. Stoga smatraju da upravo ti elementi (sumnja, nesigurnost, nesnalaženje itd.) čine sastavnice pedagoške nekompetentnosti učitelja. U ovom istraživanju rezultati uglavnom/u postupnosti neslaganja s tvrdnjom su (Slika 4.): „Što god učinim, ponašanja mojih učenika su ista“ ($\Sigma=81,5\%$), „U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost“ ($\Sigma=64,8\%$), „Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje učenike“ ($\Sigma=77,8\%$), i „Pored obitelji, vršnjaka i medija, moj utjecaj na učenike je zanemariv“ ($\Sigma=68,5\%$). Prema odgovorima se može zaključiti kako ispitanici ne osjećaju nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema i smatraju da mogu i utječu na ponašanja svojih učenika. Ipak, nekoliko ispitanika se i u potpunosti slaže s tvrdnjama: „U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost (3,7%) i „Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka“ (1,9%).

Treću skupinu tvrdnji, Ljubetić, Kostović-Vranješ navode kao skupinu čiji su odgovori najvećim dijelom smješteni u području „djelomično točno“ i „potpuno netočno“ i jedna od tvrdnji koja pripada toj skupini je: „Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju“. Anketirani učitelji/ice, u njihovom istraživanju, netočnim/djelomično točnim procjenjuju tvrdnju da im je tijekom studija nedostajalo informacija o odgoju, međutim, gotovo trećina ispitanika/ica ima suprotne procjene, pa tvrdnje ocjenjuje točnima/uglavnom točnima ukazujući na to da im je tijekom studija nedostajalo informacija o odgoju. Autori smatraju da je u pozadini nedostatna informiranost, sumnja u vlastite postupke te potreba za više znanja u odnosu s učenicima. Ipak, ta tvrdnja se u ovom istraživanju ne može svrstati u tu skupinu jer se ukupno 66,7% ispitanika uglavnom ili u potpunosti slaže s njom, dok se samo 9,3% ne slaže. Možemo zaključiti da ispitanici ovog istraživanja nisu zadovoljni količinom informacija o odgoju tijekom studija, odnosno nedostajalo im je informacija o odgoju tijekom studija.



Slika 4.⁵ Relativne frekvencije odgovora ispitanika dominantno zastupljenih u kategoriji odgovora „u potpunosti se ne slažem i uglavnom se ne slažem“.

U ovom diplomskom radu uspoređuju se učeničke procjene kompetencija njihovog učitelja/ice primarnog obrazovanja sa samoprocjenom te/tog učitelja/ice kako bi se uvidjelo postoji li razlika u procjeni i kako učenici vide svog/svoju učitelja/icu.

Za usporedbu s rezultatima učeničke procjene kompetencija učiteljice primarnog obrazovanja, izdvojeni su rezultati samoprocjene pedagoških kompetencija te učiteljice.

Učiteljica je u dobi od 46 do 55 godina te ima 21 do 30 godina radnog staža. Završila je Učiteljski studij na Sveučilištu u Osijeku. Njena škola se nalazi u ruralnoj sredini te učiteljica ima viša stručna zvanja – učitelj-mentor. Navodi kako joj je usavršavanje u struci pomoglo za izgradnju pedagoških kompetencija, a smatra kako bi stručni skupovi poticali razvoj

⁵ Varijable: 1 – U rješavanju disciplinskih problema osjećam nesigurnost; 2 - Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka; 3 - Rad u razredu za mene predstavlja teret; 4 – Nisam siguran/na da mogu utjecati na svoje učenike; 5 – Što god činim, ponašanja mojih učenika su ista.; 6 – Pored obitelji, vršnjaka i medija, moj utjecaj na učenike je zanemariv.

kompetencija. Svojim najrazvijenijim kompetencijama smatra: pedagoške, metodičke i informacijsko-komunikacijske kompetencije. Najmanje razvijenim smatra: interkulturalne i organizacijske kompetencije te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama.

U Tablici 17. prikazana je analiza rezultata Skale samoprocjene pedagoških kompetencija te područja kompetencija. Učenici su najvišu prosječnu ocjenu dali tvrdnji: Učiteljica uspješno rješava disciplinske probleme u razredu ($M=5$) dok učiteljica navodi kako uglavnom osjeća nesigurnost prilikom rješavanja disciplinskih problema u razredu. Također, učenici su najvišu prosječnu ocjenu dali i tvrdnji: *Učitelj/ica je razvila dobar odnos s nama* ($M=5$), te se prema ocjenama učiteljice može pretpostaviti da je to zato što, kako učiteljica navodi, učiteljski poziv ju u potpunosti zadovoljava, rad s učenicima predstavlja zadovoljstvo za nju i pita se kako će njeno pojedino ponašanje utjecati na odnos s učenicima. Ostale sastavnice kojima su učenici dali visoke ocjene su: *Učitelj/ica dobro postupa s nama* ($M=4,89$), *Učitelj/ica priznaje svoje greške ako krivo postupi* ($M=4,89$) i *Učitelj/ica nastoji biti kreativna i inovativna* ($M=4,89$). Učiteljica je također uvjeren da dobro postupa sa svojim učenicima, a oni su to i potvrdili. Također učiteljica navodi kako ju uglavnom pogađa kada vidi da je pogriješila prema svojim učenicima. Prema ocjenama, vidljivo je da se učiteljica osjeća kompetentan u izvedbi nastave, smatra da je tijekom studija dobila dostatno metodičkih znanja te smatra da posjeduje kompetencije u području organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, stoga se može pretpostaviti kako nastoji biti kreativna i inovativna kako su je procijenili učenici.

Najnižu prosječnu ocjenu, što znači da među ispitanicima postoje oni koji se uopće ne slažu, dok ima onih koji se u potpunosti slažu, dali su sljedećoj navedenoj sastavnici: *Učitelju/ici rad u razredu predstavlja teret* ($M=2,11$) s kojom se i učiteljica u potpunosti ne slaže. Sljedećim sastavnicama učenici su dali prosječnu ocjenu 3,33 što znači da se učenici s njima niti slažu niti ne slažu s njima u prosjeku: *Što god učitelj/ica učini, naša ponašanja su ista* s kojom se učiteljica uglavnom slaže i *Pored obitelji, vršnjaka i medija, učitelj/ica nema velik utjecaj na nas* s kojom se učiteljica u potpunosti ne slaže, ali nije sigurna je li njen utjecaj presudan te se s tom sastavnicom niti slaže niti ne slaže.

Prosječna ocjena svih sastavnica pedagoške kompetencije učiteljice samoprocjene je 4,1 dok je prosječna ocjena kojom su ju procijenili učenici 4,46. Vidljivo je kako su učenici dali veće prosječne ocjene i učiteljicu vide kompetentnijom nego što ona sama sebe vidi. Učenici učitelje

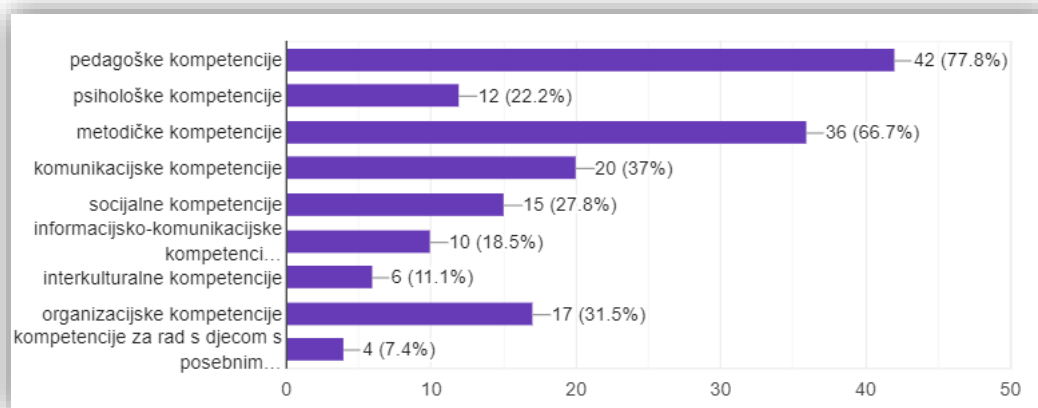
doživljavaju kompetentnim, organiziranim, s velikim brojem vrlina i vrlo malim brojem mana jer učenici uglavnom idoliziraju svoje učitelje i vide samo najbolje, dok su učitelji svjesni vlastitih mana i vrlina, pa se može pretpostaviti da je to razlog takvim rezultatima.

Tablica 17. Analiza rezultata Skale samoprocjene kompetentnosti za učiteljsku ulogu

Skala samoprocjene	ocjena
<i>1. Učiteljski poziv u potpunosti me zadovoljava.</i>	5
<i>2. Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj.</i>	5
<i>3. Uvjeren/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima.</i>	5
<i>4. Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju.</i>	4
<i>5. Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo.</i>	5
<i>6. Osjećam se kompetentan/na u izvedbi nastave.</i>	5
<i>7. Osjećam se kompetentan/na u radu s roditeljima.</i>	5
<i>8. U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost.</i>	4
<i>9. Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka.</i>	4
<i>10. Rad u razredu za mene predstavlja teret.</i>	1
<i>11. Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje učenike.</i>	5
<i>12. Što god činim, ponašanja mojih učenika su ista.</i>	4
<i>13. Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima.</i>	4
<i>14. Pitam se kako će moje pojedino ponašanje utjecati na odnos mene i učenika.</i>	4
<i>15. Da sam imala bolje pedagoško obrazovanje, bolje bih postupio/la u radu.</i>	5
<i>16. Tijekom studija dobio/la sam dostatno metodičkih znanja.</i>	5
<i>17. Po instinktu znam što je učenicima potrebno.</i>	4
<i>18. Pored obitelji, vršnjaka i medija, moj utjecaj na učenike je zanemariv.</i>	1

<i>19. Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan.</i>	3
<i>20. Osjećam se kompetentan/na u radu s učenicima.</i>	4
<i>1. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje školskog kurikulumu.</i>	4
<i>2. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu nastave.</i>	4
<i>3. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu školskog podsustava.</i>	4
<i>4. Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno – obrazovnog procesa.</i>	4
<i>5. Posjedujem kompetencije u području vođenja odgojno – obrazovnoga procesa.</i>	4
<i>6. Posjedujem kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi.</i>	4
<i>7. Posjedujem kompetencije u području oblikovanja razrednoga odjela.</i>	4
<i>8. Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja.</i>	4
<i>9. Posjedujem kompetencije u području odgojnog partnerstva s roditeljima.</i>	4

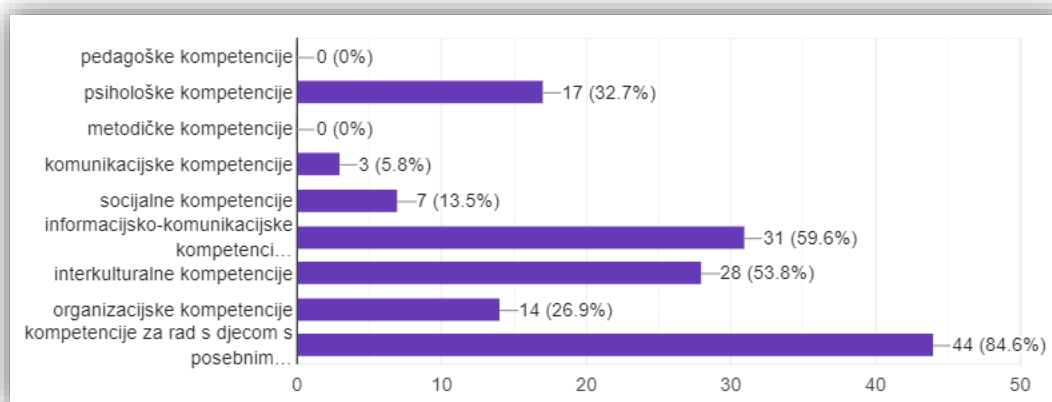
Nadalje, ispitanici (učitelji) su trebali izabrati svoje tri najrazvijenije kompetencije. Najviše ih smatra da su im najrazvijenije (Slika 5.) pedagoške kompetencije (%=77,8), metodičke kompetencije (%=66,7) te zatim komunikacijske kompetencije (%=37). U istraživanju Blažević (2014) za kompetencije koje ispitanici kod sebe smatraju najrazvijenijim, ispitanici su odgovorili na sljedeći način: komunikacijske 62%, područje kreativnosti 59% i emocionalne 27%. Za pedagoške kompetencije se opredijelilo 45% ispitanika, a za metodičke 34% ispitanika.



Slika 5. Kompetencije koje ispitanici smatraju kod sebe najrazvijenijim

Najviše ispitanika procjenjuje da su im najmanje razvijene (Slika 6.) kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama (%=84,6), zatim informacijsko-komunikacijske kompetencije (%=59,6) te interkulturalne kompetencije (%=53,8).

U istraživanju Blažević (2014.) kompetencije koje ispitanici smatraju kod sebe najmanje razvijenima odnosno područja u kojima smatraju da imaju nedostatna znanja jesu sljedeća: područje rada s djecom s posebnim potrebama 74%, računalne 71% i umjetničke 9%. Ovakvi odgovori, navodi Blažević, dijelom su i očekivani, posebice u dijelu nedostatnosti znanja koja se odnose na područja rada s djecom s posebnim potrebama zbog sve veće složenosti u tom području učiteljevog rada koja je sve vidljivija iz dana u dana, ali i rapidne razvijenosti računalnih tehnologija koje je sve teže pratiti. Učitelji i nastavnici u Hrvatskoj tijekom studija najmanje su znanja i vještina dobili za rad s učenicima s teškoćama u učenju i učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (Skočić-Mihić, Lončarić, Kolombo, 2013, prema: Vizek Vidović, 2005.). Učitelji smatraju da se studijski program može poboljšati uvođenjem većeg broja sati razredne prakse, već od prve godine studija, odnosno većom primjenom teorijskih sadržaja u praksi. Praktična iskustva u radu s djecom i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim studentima mogu stjecati i izvan učionica. Na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, studenti Učiteljskog studija uče o djeci s posebnim potrebama i radu s njima na petoj godini tijekom jednog semestra u sklopu kolegija *Pedagogija djece s posebnim potrebama*.



Slika 6. Kompetencije koje ispitanici smatraju kod sebe najmanje razvijenim

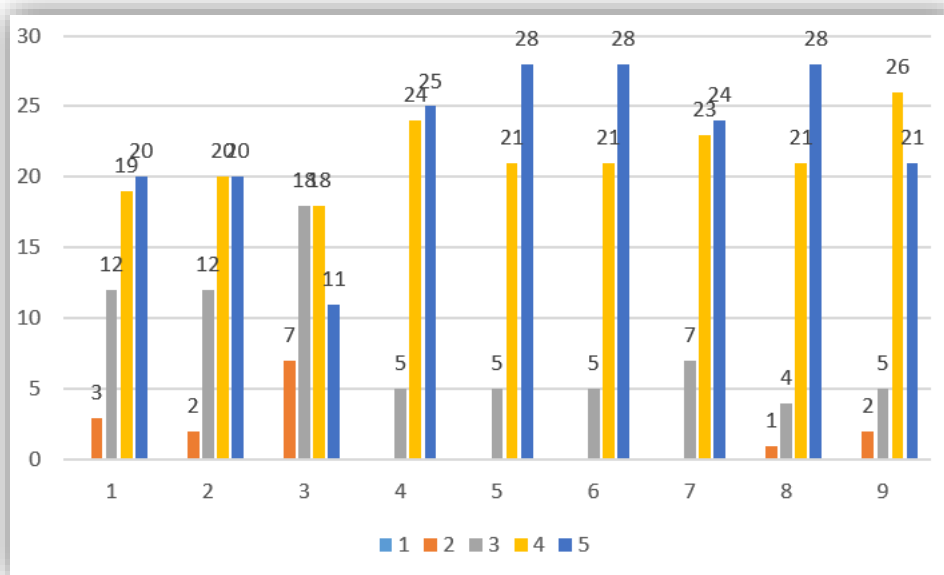
6.9. Testiranje hipoteza

H₁: Učitelji razredne nastave osjećaju se pedagoški kompetentnima.

Prema rezultatima samoprocjene ispitanika o područjima pedagoških kompetencija može se zaključiti kako su se ispitanici visoko ocijenili ($M=4,2$). Rezultati dobiveni u ovom istraživanju su slični rezultatima koje je u istraživanju dobila Brust Nemet (2015). U Tablici 14. Vidljivo je da se da se učitelji u najvećoj mjeri slažu sa sljedećim izjavama: *Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno – obrazovnog procesa* ($M=4,43$), *Posjedujem kompetencije u utvrđivanju učenikova postignuća u školi* ($M=4,43$) i *Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja* ($M=4,4$).

Najniže prosječne ocjene učitelju su dali ovoj sastavnici učiteljske pedagoške kompetentnosti: *Posjedujem kompetencije u području izgradnje kurikulumu školskog podsustava* ($M=3,6$) što nije očekivano s obzirom na rezultate istraživanja Blažević (2013) među 176 učitelja razredne nastave u Splitu i Osijeku gdje se pokazalo da se učitelji osjećaju kompetentnima u području razvoja kurikulumu i djelotvorne odgojno-obrazovne prakse ($M=4,27-4,63$).

Prema dobivenim rezultatima zaključuje se kako se uočava visoko samoprocijenjena kompetentnost učitelja u pedagoških kompetencija ($M=4,2$) te **se prihvaća hipoteza H₁**.



Slika 7.⁶ Ukupni rezultati samoprocjene ispitanika u područjima pedagoške kompetentnosti

H₂: Ne postoje značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja s obzirom na godine radnog staža.

Rezultati provedenog χ^2 testa ($\chi^2 = 0,85$; $df = 9$; $p = 0,57$) ukazuju kako se s obzirom na razinu značajnosti 5,00 % **prihvaća H₂**.

Može se zaključiti kako na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,57$) u doživljaju pedagoške kompetentnosti u svim područjima pedagoškog djelovanja s obzirom na godine radnoga staža.

U Tablici 18. i na Slici 10. su prikazani odgovori učitelja. Učitelji s 21-30 godinu radnoga staža imaju najveću prosječnu ocjenu ($M=4,29$) u svim područjima pedagoškoga djelovanja, zatim ispitanici s 30 i više godina radnog staža ($M=4,27$), ispitanici radnog staža od 11 do 20 godina ($M=4,12$) te najmlađi s radnim stažem do 10 godina (4,11).

⁶ Varijable :1. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje školskog kurikulum.; 2. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave.; 3. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikuluma školskog podsustava.; 4. Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno – obrazovnog procesa.; 5. Posjedujem kompetencije u području vođenja odgojno – obrazovnoga procesa.; 6. Posjedujem kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi.; 7. Posjedujem kompetencije u području oblikovanja razrednoga odjela.; 8. Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja.; 9. Posjedujem kompetencije u području odgojnog partnerstva s roditeljima.

Tablica 18. Distribucija rezultata samoprocjene učitelja u područjima pedagoške kompetencije prema godinama radnog staža

	0-10 godina radnog staža		11-20 godina radnog staža		21-30 godina radnog staža		31 i više godina radnog staža	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje školskog kurikulum.</i>	4	0,71	4,06	0,80	4,1	1,0	3,9	1,10
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulum nastave.</i>	4	0,71	4	0,84	4,2	0,87	4,0	1,05
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulum školskog podsustava.</i>	3	0	3,5	0,99	3,9	0,96	3,6	1,07
<i>Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno-obrazovnog procesa.</i>	4,6	0,55	4,3	0,67	4,3	0,66	4,5	0,70
<i>Posjedujem kompetencije u području vođenja odgojno-obrazovnog procesa.</i>	4,6	0,55	4,2	0,73	4,5	0,60	4,5	0,70
<i>Posjedujem kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi.</i>	4,2	0,45	4,4	0,70	4,4	0,59	4,6	0,84
<i>Posjedujem kompetencije u području oblikovanja razrednog odjela.</i>	4,0	0,71	4,3	0,57	4,3	0,73	4,5	0,85
<i>Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja.</i>	4,4	0,55	4,2	0,81	4,5	0,68	4,6	0,70
<i>Posjedujem kompetencije u području odgojnog partnerstva s roditeljima.</i>	4,2	0,45	4,1	0,80	4,4	0,67	4,2	1,03

UKUPNO (M):	4,11	4,12	4,29	4,27
--------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

H3: Ne postoje značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja iz urbane sredine i učitelja iz ruralne sredine.

Rezultati provedenog χ^2 testa ($\chi^2 = 0,87$; $df = 9$; $p = 0,70$) ukazuju kako se s obzirom na razinu značajnosti 5,00 % **prihvaća H3**.

Može se zaključiti kako na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,70$) u doživljaju pedagoške kompetentnosti u svim područjima pedagoškog djelovanja učitelja iz urbane i ruralne sredine.

U Tablici 19. vidljivi su odgovori učitelja. Vidljivo je da su učitelji iz urbane sredine imali neznatno veću prosječnu ocjenu kompetentnosti ($M=4,22$) u svim područjima pedagoškoga djelovanja od ispitanika iz ruralne sredine ($M=4,20$).

Tablica 19. Distribucija rezultata samoprocjene učitelja u područjima pedagoške kompetencije prema godinama radnog staža

	Urbana sredina		Ruralna sredina	
	M	SD	M	SD
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje školskog kurikulumu.</i>	4,04	0,96	4,04	0,87
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu nastave.</i>	4,07	0,94	4,08	0,8
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu školskog podsustava.</i>	3,6	0,92	3,6	1,02
<i>Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno-obrazovnog procesa.</i>	4,39	0,69	4,35	0,63
<i>Posjedujem kompetencije u području vođenja odgojno-obrazovnog procesa.</i>	4,46	0,64	4,38	0,70
<i>Posjedujem kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi.</i>	4,46	0,64	4,38	0,70

<i>Posjedujem kompetencije u području oblikovanja razrednog odjela.</i>	4,29	0,76	4,35	0,63
<i>Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja.</i>	4,5	0,64	4,31	0,79
<i>Posjedujem kompetencije u području odgojnog partnerstva s roditeljima.</i>	4,14	0,80	4,31	0,74
UKUPNO	4,22		4,20	

H4: Ne postoje značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja s obzirom na stupanj obrazovanja.

Rezultati provedenog χ^2 testa ($\chi^2 = 0,97$; $df = 9$; $p = 0,99$) ukazuju kako se s obzirom na razinu značajnosti 5,00 % **prihvaća H4**.

Može se zaključiti kako na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,99$) u doživljaju pedagoške kompetentnosti u svim područjima pedagoškog djelovanja učitelja s obzirom na stupanj obrazovanja.

U Tablici 20 vidljivi su odgovori učitelja. Vidljivo je da su si učitelji koji su završili višu učiteljsku školu dali neznatno veću prosječnu ocjenu kompetentnosti ($M=4,27$) u svim područjima pedagoškoga djelovanja od ispitanika koji su završili preddiplomski i diplomski studij ($M=4,20$).

Tablica 19. Distribucija rezultata samoprocjene učitelja u područjima pedagoške kompetencije prema stupnju obrazovanja

	Visoka učiteljska škola		Prediplomski i diplomski studij	
	M	SD	M	SD
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje školskog kurikulumu.</i>	4,14	0,9	4,02	0,92
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu nastave.</i>	4,14	0,9	4,06	0,87

<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikuluma školskog podsustava.</i>	3,71	1,11	3,6	0,95
<i>Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno-obrazovnog procesa.</i>	4,43	0,79	4,36	0,64
<i>Posjedujem kompetencije u području vođenja odgojno-obrazovnog procesa.</i>	4,43	0,79	4,43	0,65
<i>Posjedujem kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi.</i>	4,57	0,79	4,40	0,65
<i>Posjedujem kompetencije u području oblikovanja razrednog odjela.</i>	4,43	0,79	4,29	0,69
<i>Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja.</i>	4,43	1,13	4,40	0,65
<i>Posjedujem kompetencije u području odgojnog partnerstva s roditeljima.</i>	4,14	1,21	4,23	0,7
UKUPNO	4,27		4,20	

H₅: Ne postoje značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja s obzirom na stupanj stručnog usavršavanja.

Rezultati provedenog χ^2 testa ($\chi^2 = 0,72$; $df = 9$; $p = 0,07$) ukazuju kako se s obzirom na razinu značajnosti 5,00 % **prihvaća H₅**.

Može se zaključiti kako na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,07$) u doživljaju pedagoške kompetentnosti u svim područjima pedagoškog djelovanja učitelja s obzirom na stručno zvanje.

U Tablici 21 vidljivi su odgovori učitelja. Vidljivo je da su si učitelji koji su učitelji savjetnici dali visoku prosječnu ocjenu kompetentnosti ($M=4,54$) u svim područjima pedagoškoga, zatim učitelji mentori ($M=4,34$) te zatim učitelji koji nemaju viša stručna zvanja ($M=4,08$).

Tablica 20. Distribucija rezultata samoprocjene učitelja u područjima pedagoške kompetencije s obzirom na viša stručna zvanja

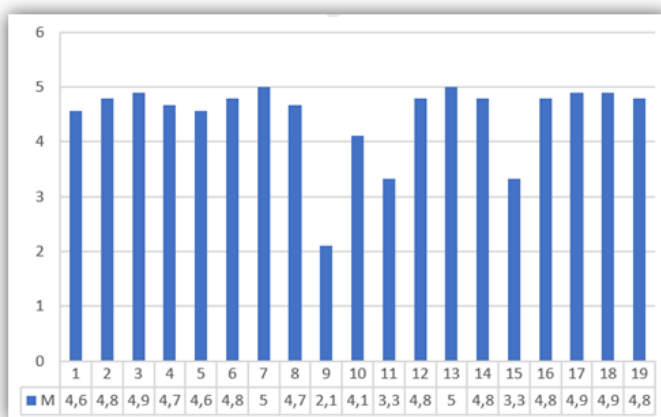
	ne posjeduje viša stručna zvanja		učitelj mentor		učitelj savjetnik	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje školskog kurikulumu.</i>	3,82	0,88	4,23	0,93	4,63	0,74
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu nastave.</i>	3,91	0,84	4,15	0,9	4,63	0,74
<i>Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu školskog podsustava.</i>	3,33	0,92	3,92	0,86	4,25	0,89
<i>Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno-obrazovnog procesa.</i>	4,30	0,64	4,38	0,65	4,63	0,74
<i>Posjedujem kompetencije u području vođenja odgojno-obrazovnog procesa.</i>	4,30	0,68	4,62	0,51	4,63	0,74
<i>Posjedujem kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi.</i>	4,36	0,7	4,54	0,52	4,5	0,76
<i>Posjedujem kompetencije u području oblikovanja razrednog odjela.</i>	4,27	0,67	4,31	0,75	4,5	0,76
<i>Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja.</i>	4,27	0,76	4,62	0,51	4,63	0,74
<i>Posjedujem kompetencije u području odgojnog partnerstva s roditeljima.</i>	4,12	0,82	4,31	0,63	4,5	0,76
UKUPNO	4,08		4,34		4,54	

H₆: Učenici 4. razreda osnovne škole doživljavaju svog učitelja/icu pedagoški kompetentnim.

Iz rezultata (Tablica 16.) je vidljivo da su ispitanici – učenici dali visoke ocjene kompetencijama njihove učiteljice (M=4,46). Najveće prosječne ocjene dali su sljedećim kompetencijama: *Učitelj/ica uspješno rješava disciplinske probleme u razredu* (M=5, SD=0) i *Učitelj/ica je razvila dobar odnos s nama* (M=5, SD=0). Tim kompetencijama su svi učenici dali najveće ocjene. Ostale kompetencije kojima su također dali veće ocjene su: *Učitelj/ica dobro postupuje s nama* (M=4,89, SD=0,33), *Učitelj/ica priznaje svoje greške ako krivo postupi* (M=4,89, SD=0,33), *Učitelj/ica nastoji biti kreativna i inovativna* (M=4,89, SD=0,33).

Najnižu prosječnu ocjenu, što znači da među ispitanicima postoje oni koji se uopće ne slažu, dok ima onih koji se u potpunosti slažu, dali su sljedećoj navedenoj sastavnici: *Učitelju/ici rad u razredu predstavlja teret* (M=2,11, SD=1,69). Sljedećim sastavnicama učenici su dali prosječnu ocjenu 3,33 (SD=1,87) što znači da se učenici s njima niti slažu niti ne slažu s njima u prosjeku: *Što god učitelj/ica učini, naša ponašanja su ista* i *Pored obitelji, vršnjaka i medija, učitelj/ica nema velik utjecaj na nas*.

Prema dobivenim rezultatima (Slika 8.) zaključuje se kako su učenici visoko ocijenili pedagoške kompetencije njihove učiteljice (M=4,46) te se **prihvaća hipoteza H₆**.



Slika 8.⁷ Distribucija ocjena ispitanika (učenika) o kompetencijama njihovog učitelja

⁷ 1. Učitelj/ica djeluje zadovoljna svojim poslom.; 2. Učitelj/ica djeluje sigurno u svoj nastup.; 3. Učitelj/ica dobro postupuje s nama.; 4. Učitelj/ica voli raditi s nama i pokazuje zadovoljstvo; 5. Mogu otvoreno razgovarati s

7. ZAKLJUČAK

Kompetentan nastavnik uživa u svom poslu, ne troši energiju na razrednu nedisciplinu, ima autoritet kojeg učenici prihvaćaju i pedagoški takt kojim izaziva zadovoljstvo učenika nastavom. To se posebno odnosi na njegov entuzijizam (da se ciljevi i zadatci uspješno obave), integritet (iskrenost prema sebi, odisanje čvrstoćom, poštenjem, pravednošću koja potiče povjerenje), toplinu (obzirnost, brižnost), skromnost (spremnost na slušanje i preuzimanje neke moguće krivnje), zahtjevnost (u skladu s mogućnostima i sposobnostima učenika), podržavanje i slušanje ideja i problema učenika-pojedinca, prepoznavanje pojedinačnih napora i usmjeravanje i slično (Jurčić, 2014, prema: Armstrong, 2001.).

U kompleksnom sustavu odgoja i obrazovanja učitelj je vrlo važna i značajna karika. O njemu ovisi kvaliteta nastave i njezin uspjeh te on stoga mora posjedovati široku lepezu različitih kompetencija kako bi kvalitetno izvršavao svoje zadatke i obveze. U toj lepezi učiteljevih kompetencija značajno mjesto zauzima pedagoška kompetencija. (Đuranović i sur., 2013)

Pedagoški kompetentan učitelj u suvremenoj školi mora biti organizator odgojno-obrazovnog procesa, pokretač, usmjerivač i motivator učeničkih radova, medijator i koordinator, refleksivan praktičar, timski suradnik, a također, potrebno je cjeloživotno usavršavanje, fleksibilnost i stvaranje pedagoških uvjeta njegujući suradničke odnose, pružajući potrebnu pomoć, stvarajući slobodno i kreativno ozračje te primjenjujući aktivne, suvremene nastavne metode, različite socijalne oblike rada i nastavna sredstva (Brust Nemet, 2013).

Suvremena škola treba biti u kontinuiranom razvoju i mijenjanju, bas kao i učitelj koji je svojim djelatnim bićem mijenja, kako bi nove generacije mogla pripremiti za nesigurnost postmodernog doba, navode Mlinarević i Borić (2007, prema: Stoil, Fink, 2000).

učiteljem/učiteljicom.; 6. Učitelj/ica je razvila dobru suradnju s našim roditeljima.; 7. Učitelj/ica uspješno rješava disciplinske probleme u razredu. ; 8. Učitelj/ica je organiziran/a.; 9. Učitelju/ici rad u razredu predstavlja teret.; 10. Učitelj/ica utječe na nas i naše ponašanje.; 11. Što god učitelj/ica učini, naša ponašanja su ista.; 12. Učitelj/ica uspješno procjenjuje naša postignuća.; 13. Učitelj/ica je razvila dobar odnos s nama.; 14. Učitelj/ica zna što nam je potrebno.; 15. Pored obitelji, vršnjaka i medija, učitelj/ica nema velik utjecaj na nas.; 16. Učitelj/ica stvara pozitivno ozračje u razredu.; 17. Učitelj/ica priznaje svoje greške ako krivo postupi.; 18. Učitelj/ica nastoji biti kreativna i inovativna.; 19. Učiteljevo/icino se trudi imati dobar odnos s nama.

U Republici Hrvatskoj učiteljske kompetencije još uvijek nisu definirane na nacionalnoj razini. Postoje različiti koncepti i skupovi kompetencija o kojima se raspravljalo u različitim institucijama, a koje su uključene u obrazovanje učitelja. Najnovije potječu iz EU inicijative Promišljanje obrazovanja (eng. Rethinking Education), pod nazivom „Kompetencije potrebne za učinkovito poučavanje u 21. stoljeću“. Ovdje su kompetencije grupirane u tri skupine: znanje i razumijevanje, vještine i sklonosti (eng. dispositions): vjerovanja, stavovi, vrijednosti i predanost.

Jurčić (2012) smatra da su pedagoške kompetencije suvremenog učitelja osobna, predmetna, komunikacijska, didaktičko - metodička, refleksivna, socijalna, emocionalna, interkulturalna i građanska kompetencija te ih je nužno promatrati umrežene u temeljnim područjima učiteljeva rada, a to su područja: metodologije izgradnje kurikulumata nastave, organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanja razrednoga ozračja, utvrđivanja učenikova postignuća u školi i izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

Provedenim se istraživanjem ispitao doživljaj kompetencije učitelja u kulturi suvremene škole u navedenim područjima djelovanja.

Rezultati istraživanja područja pedagoških kompetencija pokazuju visoko samoprocijenjenu kompetentnost učitelja u svim područjima pedagoških kompetencija ($M=4,2$) pa je stoga prihvaćena hipoteza H1: Učitelji razredne nastave osjećaju se pedagoški kompetentnima. Utvrđeno je da se učitelji u najvećoj mjeri slažu sa sljedećim izjavama: *Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno – obrazovnog procesa* ($M=4,43$), *Posjedujem kompetencije u utvrđivanju učenikova postignuća u školi* ($M=4,43$) i *Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja* ($M=4,4$). Značajno manju sigurnost osjećaju pri izradi kurikulumata školskog podsustava: *Posjedujem kompetencije u području izgradnje kurikulumata školskog podsustava* ($M=3,6$).

Na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,57$) u doživljaju pedagoške kompetentnosti u svim područjima pedagoškog djelovanja s obzirom na godine radnoga staža. Učitelji s više radnog iskustva ne osjećaju se pedagoški kompetentnijim od učitelja s manje radnog iskustva.

Na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,70$) u doživljaju pedagoške kompetentnosti u svim područjima pedagoškog djelovanja učitelja iz urbane i ruralne sredine. Rezultati ukazuju na to kako se učitelji iz urbane sredine ne osjećaju pedagoški kompetentnijim od učitelja iz ruralne sredine.

Na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,99$) u doživljaju pedagoške kompetentnosti u svim područjima pedagoškog djelovanja učitelja s obzirom na stupanj obrazovanja, što znači kako se učitelji koji su završili Preddiplomski i diplomski studij ne osjećaju pedagoški kompetentnijim od učitelja koji su završili Visoku učiteljsku školu.

Na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,07$) u doživljaju pedagoške kompetentnosti u svim područjima pedagoškog djelovanja učitelja s obzirom na stručno zvanje. To znači da se učitelji s višim stručnim zvanjem ne osjećaju znatno pedagoški kompetentnijima od učitelja bez stručnog zvanja.

U istraživanju koje je provela Brust Nemet (2019), također nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na spol ni stručno i/ili znanstveno usavršavanje učitelja i nastavnika. Brust Nemet navodi kako bi se obogaćivanjem postojećih programa i/ili implementacijom novih pedagoških kolegija, posebice u nastavničke studijske programe, te kontinuiranim pedagoškim obrazovanjem tijekom rada omogućilo jačanje pedagoške profesionalnosti učitelja i nastavnika neophodne za djelovanje u suvremenoj školi.

Učenici 4. razreda osnovne škole dali su visoke ocjene kompetencijama njihove učiteljice ($M=4,46$) te se stoga prihvaća hipoteza H6: Učenici 4. razreda osnovne škole doživljavaju svog učitelja/icu pedagoški kompetentnim. Najveće prosječne ocjene dali su sljedećim kompetencijama: *Učitelj/ica uspješno rješava disciplinske probleme u razredu* ($M=5$, $SD=0$) i *Učitelj/ica je razvila dobar odnos s nama* ($M=5$, $SD=0$). Najnižu prosječnu ocjenu, što znači da među ispitanicima postoje oni koji se uopće ne slažu, dok ima onih koji se u potpunosti slažu, dali su sljedećoj navedenoj sastavnici: *Učitelju/ici rad u razredu predstavlja teret* ($M=2,11$, $SD=1,69$).

8. POPIS LITERATURE

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2014). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno - obrazovnih radnika (2014 - 2020)*, Pribavljeno 2.6.2019. s https://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_HR2-Final.pdf
2. Anić, V. (2006). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
3. Babić, N. (2007). *Kompetencije i obrazovanje učitelja*. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova = Competences and teacher competence : Osijek : proceedings* (23-43). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
4. Baranović, B., Domović, V., Mitić, J., Puzić, S., Vizek Vidović, V. (2015). *Teorijski pristupi i primjeri školskih kurikuluma: Školski kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj i drugim europskim zemljama*. U B. Baranović (ur.), *Školski kurikulum: Teorijski i praktični aspekti* (str. 15 - 48). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Pribavljeno 23.4.2019. s <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/259/1/%C5%A0kolski%20kurikulum%20-%20theoretical%20chapters.pdf>
5. Blažević, I. (2014). *Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu. Pribavljeno 21.4.2019. s <https://hrcak.srce.hr/154590>
6. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Brust Nemet, M., (2013). *Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave*. Život i škola, 30 (2/2013), 79-95.
8. Brust Nemet, M., (2016). *Povezanost socijalno-pedagoških kompetencija učitelja i kulture škole*, Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

9. Brust Nemet, M., (2019). *Samoprocjena pedagoške profesionalnosti učitelja i nastavnika*. Didaktički izazovi III/ Didactic Challenges III- knjiga sažetaka (36-37), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Pribavljeno 17.6.2019. s

https://drive.google.com/file/d/1Imf_GMIhkbJaO_H-iIimsWgNi_YWe05d/view

10. Brust Nemet, M., Velki, T., (2016). *Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole*, *Život i škola*, 18, 4, (1087-1119). Pribavljeno 17.6.2019. s

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=255606

11. Brust Nemet, M., Sili, A., (2016). *Učiteljeve didaktičko-metodičke kompetencije za učinkovitu nastavnu komunikaciju*, *Život i škola*, 61 (3/2016), 163 – 172. Pribavljeno 17.6.2019. s

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=260849

12. Buljubašić – Kuzmanović, V. (2007). *Kurikularne kompetencije nastavnika*. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova = Competences and teacher competence : Osijek : proceedings* (429 - 437). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.

13. Cindrić, A. (1999). *Uloga učitelja u razrednoj nastavi*. U A. Cindrić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (672 – 675). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.

14. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Velika Gorica - Zagreb: Persona.

15. Ćatić, I. (2012). *Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju*. *Pedagoška istraživanja*, 9 (1-2), 175 – 189.

16. Đuranović, M., Klasnić, I., Lapat, G. (2013). *Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju*. *Život i škola*, 29 (1/2013), 34 – 44.

17. European Commission (2013). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Pribavljeno 25.4.2019. s

<https://ec.europa.eu/education/>

18. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku: *Izvedbeni plan nastave*. Osijek: Pribavljeno 10.5.2019. s

<https://www.foozos.hr>

19. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa.

20. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*. Pedagojska istraživanja, 2 (2/2005), 251 — 266. Pribavljeno 25.4.2019. s

<https://hrcak.srce.hr/139325>

21. Jukić, T. (2010). *Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa*. Pedagojska istraživanja, 7 (1/2010), 54 - 66.

22. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.

23. Jurčić, M. (2014) *Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije*. Pedagojska istraživanja, 11 (1), 77 – 93. Pribavljeno 28.4.2019 s

<https://hrcak.srce.hr/139572>

24. Klapan, A., Redžić, D. (2007). *Samovrednovanje u funkciji trajnog razvitka učiteljeve kompetentnosti* // U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova = Competences and teacher competence : Osijek : proceedings* (463-470). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.

25. Kosić, A. (2009). *Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno –obrazovnoga procesa*. Život i škola, 22 (2/2009), 227 - 234.

26. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća : metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.

27. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). *Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu*. Odgojne znanosti, Vol. 10, br. 1, 209 - 230.

28. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). *Kritične točke— pedagoške kompetencije učitelja*. Život i škola, 20 (2/2008), 147- 162.

29. Maleš, D. (2004). *Roditelji i učitelji zajedno*. U: Vrgoč, H. (ur.). Strategija odgojnog rada razrednika (zbornik radova). Zagreb: HPKZ.
30. Markić, I. (2014.) *Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu*. Školski vjesnik, 63 (4), , 627-652. Pribavljeno 9.5.2019 s
<https://hrcak.srce.hr/136121>
31. Marušić, I., Jugović I., Ivanec, T. P. (2011). *Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije*. Psihologijske teme, Vol. 20, br. 2, 299 – 318.
32. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
33. Milat, J. (2005). *Pedagoške paradigme izrade kurikulumu*. Pedagojska istraživanja, 2 (2), 199 – 208. Pribavljeno 9.5.2019. s
<https://hrcak.srce.hr/139321>
34. Mlinarević, V., Borić, E. (2007). *Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole*. Prvi kongres pedagoga Hrvatske Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Sv. 2 / Previšić, Vlatko; Šoljan, Nikša Nikola; Hrvatić, Neven (ur.). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 2007. 421 – 431. (predavanje, domaća recenzija, objavljeni rad, znanstveni). Pribavljeno 10.5.2019. s
https://bib.irb.hr/datoteka/344196.Strucni_razvoj_ucitelja.pdf
35. Mužić, V. (2007). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
36. Peko, A., Mlinarević V., Sablić, M. (2007). *Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u: Kompetencije i kompetentnost učitelja : zbornik radova = Competences and teacher competence: Osijek: proceedings/ Babić, Nada (ur.). Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet, 327 – 331.*
37. Pivac, J. (1987), *Nastava u suvremenoj školi : zbornik radova u povodu 75. godišnjice života prof. dr. Pere Šimleše*, Školske novine, Zagreb : Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta

38. Previšić, V. (2007). *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Pedagoška istraživanja, 4 (2), 179 – 187. Pribavljeno 22.4.2019. s

<https://hrcak.srce.hr/118322>

39. Razdevšek-Pučko, C. (2005). *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?* Napredak, 146 (1), str. 75-90.

40. Republika Hrvatska (2003). *Zakon o osnovnom školstvu*. Pribavljeno 10.4.2019. s

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_04_69_819.html

41. Rosić, V. (1999). *Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja*. U: Rosić, V. i dr. (ur.). *Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, 1 – 10.

42. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M. (2013). *Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Napredak, 154 (3), 303-322

43. Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.

44. Topić, A., (2016.) *Pedagoške kompetencije učitelja primarnog obrazovanja*, diplomski rad, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

45. Vujičić, L. (2007). *Razvoj praktične kompetencije učitelja– put ka istraživanju i unapređivanju vlastite prakse*. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova = Competences and teacher competence : Osijek : proceedings* (157-163). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.

9. PRILOZI

Prilog 1. - Upitnik za učitelje

UPUTA

Poštovani,

ovim Upitnikom želi se ispitati pedagoška kompetencija učitelja primarnoga obrazovanja u kulturi suvremene škole za potrebe izrade diplomskog rada na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Zajamčena je anonimnost upitnika, a dobiveni podatci će se koristiti isključivo za potrebe diplomskog rada.

Lijepo Vas molim da odgovorite iskreno i na sva postavljena pitanja.

Unaprijed Vam se zahvaljujem na suradnji!

1. Dob (zaokružite):

- a) 23 - 35
- b) 36 - 45
- c) 46 – 55
- d) 56 – 65 i više

2. Spol (zaokružite): M Ž

3. Godine radnog staža (zaokružite):

- a) 0 - 10
- b) 11 - 20
- c) 21 - 30
- d) 30 i više

4. Navedite naziv i mjesto primarnog fakulteta koji ste završili.

5. Vaša se škola nalazi u:

- a) gradskoj ili urbanoj sredini
- b) seoskoj ili ruralnoj sredini

6. Posjedujete li viša stručna zvanja:

- a) ne
- b) da - učitelj mentor
- c) da - učitelj savjetnik

7. Što Vam je pomoglo pri izgradnji pedagoških kompetencija?

8. Odaberite tri kompetencije koje smatrate kod sebe najrazvijenijim (Blažević, 2014.).

- a) pedagoške kompetencije
- b) psihološke kompetencije
- c) metodičke kompetencije
- d) komunikacijske kompetencije
- e) socijalne kompetencije
- f) informacijsko-komunikacijske kompetencije
- g) interkulturalne kompetencije
- h) organizacijske kompetencije
- i) kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama

9. Odaberite tri kompetencije koje smatrate kod sebe najmanje razvijenim (Blažević, 2014.).

- a) pedagoške kompetencije
- b) psihološke kompetencije
- c) metodičke kompetencije
- d) komunikacijske kompetencije
- e) socijalne kompetencije
- f) informacijsko-komunikacijske kompetencije
- g) interkulturalne kompetencije
- h) organizacijske kompetencije
- i) kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama

10. Navedite prijedloge mogućnosti poticanja razvoja kompetencija učitelja.

11. Molim Vas da za svaku od navedenih tvrdnji zaokružite jedan od ponuđenih brojeva.

UPUTA: zaokružite broj koji označava u kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama? Značenje brojeva je sljedeće: 1 – uopće se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.					
1. Učiteljski poziv u potpunosti me zadovoljava.	1	2	3	4	5
2. Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj.	1	2	3	4	5
3. Uvjeren/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima.	1	2	3	4	5
4. Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju.	1	2	3	4	5
5. Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
6. Osjećam se kompetentan/na u izvedbi nastave.	1	2	3	4	5
7. Osjećam se kompetentan/na u radu s roditeljima.	1	2	3	4	5
8. U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost.	1	2	3	4	5
9. Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka.	1	2	3	4	5
10. Rad u razredu za mene predstavlja teret.	1	2	3	4	5
11. Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje učenike.	1	2	3	4	5
12. Što god činim, ponašanja mojih učenika su ista.	1	2	3	4	5
13. Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima.	1	2	3	4	5
14. Pitam se kako će moje pojedino ponašanje utjecati na odnos mene i učenika.	1	2	3	4	5
15. Da sam imala bolje pedagoško obrazovanje, bolje bih postupio/la u radu.	1	2	3	4	5
16. Tijekom studija dobio/la sam dostatno metodičkih znanja.	1	2	3	4	5
17. Po instinktu znam što je učenicima potrebno.	1	2	3	4	5
18. Pored obitelji, vršnjaka i medija moj utjecaj na učenike je zanemariv.	1	2	3	4	5
19. Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan.	1	2	3	4	5
20. Osjećam se kompetentan/na u radu s učenicima.	1	2	3	4	5

12. Molim Vas da za svaku od navedenih tvrdnji zaokružite jedan od ponuđenih brojeva vezan uz Vaše pedagoške kompetencije.

UPUTA: zaokružite broj koji označava u kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama?

Značenje brojeva je sljedeće: 1 – uopće se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

1. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje školskog kurikulumu.	1	2	3	4	5
2. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu nastave.	1	2	3	4	5
3. Posjedujem kompetencije u području metodologije izgradnje kurikulumu školskog podsustava.	1	2	3	4	5
4. Posjedujem kompetencije u području organiziranja odgojno – obrazovnog procesa.	1	2	3	4	5
5. Posjedujem kompetencije u području vođenja odgojno – obrazovnog procesa.	1	2	3	4	5
6. Posjedujem kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi.	1	2	3	4	5
7. Posjedujem kompetencije u području oblikovanja razrednoga odjela.	1	2	3	4	5
8. Posjedujem kompetencije u području oblikovanja školskog ozračja.	1	2	3	4	5
9. Posjedujem kompetencije u području odgojnog partnerstva s roditeljima.	1	2	3	4	5

UPUTA

Poštovani/a učenice/ce,
 ovim Upitnikom želi se ispitati pedagoška kompetencija vašeg učitelja/ice za potrebe izrade diplomskog rada na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.
 Zajamčena je anonimnost upitnika, a dobiveni podatci će se koristiti isključivo za potrebe diplomskoga rada. Tvoje mišljenje je izuzetno važno, stoga molim da odgovoriš iskreno i na sva postavljena pitanja.
 Unaprijed se zahvaljujem na suradnji!

1. Dob (navedite): _____

2. Spol: M Ž

3. Vaša se škola nalazi u: a) gradskoj ili urbanoj sredini b) seoskoj ili ruralnoj sredini

UPUTA: zaokružite broj koji označava u kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama? Značenje brojeva je sljedeće: 1 – uopće se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.					
1. Učitelj/ica djeluje zadovoljna svojim poslom.	1	2	3	4	5
2. Učitelj/ica djeluje sigurno u svoj nastup.	1	2	3	4	5
3. Učitelj/ica dobro postupa s nama.	1	2	3	4	5
4. Učitelj/ica voli raditi s nama i pokazuje zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
5. Mogu otvoreno razgovarati s učiteljem/učiteljicom.	1	2	3	4	5
6. Učitelj/ica je razvila dobru suradnju s našim roditeljima.	1	2	3	4	5
7. Učitelj/ica uspješno rješava disciplinske probleme u razredu.	1	2	3	4	5
8. Učitelj/ica je organiziran/a.	1	2	3	4	5
9. Učitelju/ici rad u razredu predstavlja teret.	1	2	3	4	5
10. Učitelj/učiteljica utječe na nas i naše ponašanje.	1	2	3	4	5
11. Što god učitelj/ica učini, naša ponašanja su ista.	1	2	3	4	5
12. Učitelj/ica uspješno procjenjuje naša postignuća.	1	2	3	4	5
13. Učitelj/ica je razvila dobar odnos s nama.	1	2	3	4	5
14. Učitelj/ica zna što nam je potrebno.	1	2	3	4	5
15. Pored obitelji, vršnjaka i medija učitelj/ica nema velik utjecaj na nas.	1	2	3	4	5
16. Učitelj/ica stvara pozitivno ozračje u razredu.	1	2	3	4	5
17. Učitelj/ica priznaje svoje greške ako krivo postupi.	1	2	3	4	5
18. Učitelj/ica nastoji biti kreativna i inovativna.	1	2	3	4	5

19. Učitelj/ica se trudi imati dobar odnos s nama.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Prilog 3. – Suglasnost za roditelje

Poštovani roditelji!

Za potrebe diplomskog rada provodim istraživanje na temu *"Kompetencije učitelja u kulturi suvremene škole"*. Cilj ovog istraživanja je utvrditi postoje li razlike u doživljaju učenika 4. razreda o pedagoškoj kompetentnosti učitelja primarnog obrazovanja i učiteljevog doživljaja vlastitih kompetencija.

Podatci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o grupi djece ove dobi općenito (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika).

Prije ispitivanja željela sam Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost.

Također, svrha istraživanja će biti objašnjena i Vašoj djeci te će ih se zamoliti i za njihov pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Nakon toga, ispitivanje će se obaviti samo na onim učenicima koji su pristali sudjelovati.

SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete _____
(prezime i ime, razred)

sudjeluje u istraživanju, uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka (molim, zaokružite DA ukoliko ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ukoliko to ne želite).

DA NE

(potpis roditelja)

U _____, _____.
(mjesto) (datum)